



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

La Historia Social como paradigma a partir del cual fomentar el aprendizaje multicompetencial, creativo y empático . Una propuesta de innovación didáctica para la asignatura de Historia en 2º ESO

Autor/es

JAIONE BASSACHS FERNANDINO

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



La Historia Social como paradigma a partir del cual fomentar el aprendizaje multicompetencial, creativo y empático . Una propuesta de innovación didáctica para la asignatura de Historia en 2º ESO, de JAIONE BASSACHS FERNANDINO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

La Historia Social como paradigma a partir del cual fomentar el aprendizaje multicompetencial, creativo y empático

**Una propuesta de innovación didáctica para la
asignatura de Historia en 2ºESO**

Autora

Jaione Bassachs Fernandino

Tutor. Ignacio Gil-Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

ÍNDICE

1. SÍNTESIS.....	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	7
4. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	19
5.1. Contenidos abordados	19
5.2. Diario personal simulado	22
5.2.1. <i>Presentación de la actividad.....</i>	22
5.2.2. <i>Objetivos específicos.....</i>	23
5.2.3. <i>Relación con documentos curriculares</i>	24
5.2.4. <i>Descripción de su aplicación</i>	26
5.2.5. <i>Materiales y recursos empleados</i>	32
5.2.6. <i>Evaluación de la actividad.....</i>	34
5.3. Revista digital colaborativa	38
5.3.1. <i>Presentación de la actividad.....</i>	38
5.3.2. <i>Objetivos específicos.....</i>	38
5.3.3. <i>Relación con documentos curriculares</i>	39
5.3.4. <i>Descripción de su aplicación</i>	40
5.3.5. <i>Materiales y recursos empleados</i>	48
5.3.6. <i>Evaluación de la actividad.....</i>	50
6. DISCUSIÓN.....	53
7. CONCLUSIONES.....	59
8. REFERENCIAS	63

1. SÍNTESIS

Resumen

A pesar de los continuos cambios legislativos en España para dotar a su sistema educativo de un componente eminentemente competencial, la realidad desde el campo de las Ciencias Sociales demuestra que siguen teniendo un peso desorbitado los contenidos conceptuales basados en metodologías mayormente memorísticas y, en concreto, los que orbitan en torno a líneas teóricas marcadas por un fuerte componente político, institucional y factual.

A partir de dos propuestas de intervención didáctica en el curso de 2º de ESO, una individual y otra colaborativa, se plantea romper con esta tendencia tradicional y se opta por volcarse en una metodología didáctica que potencie, especialmente, los contenidos procedimentales y actitudinales de talante multicompetencial, creativo y empático, a través de un giro teórico hacia líneas de pensamiento englobadas dentro de la Historia Social.

Abstract

Despite the continuous legislative changes in Spain to provide its educational system with a competitive component, the reality from the field of Social Sciences shows that the conceptual contents based on memoristic methodologies and, especially, those that orbit around theoretical lines marked by a strong political, institutional and factual component continue to have an exorbitant weight.

Based on two proposals for intervention in the 2º ESO course, one individual and one collaborative, it is proposed to break with this traditional trend by turning to a didactic methodology that enhances, especially, the procedural and attitudinal contents of a multicompetent, creative and empathetic temperament, through a theoretical turn towards lines of thought included within Social History.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Partiendo de la propia vivencia personal, de las experiencias de terceros, de lo observado en las prácticas académicas o, incluso, en lo analizado en los múltiples currículos regionales, uno rápidamente repara en dos grandes aspectos: por una parte, el excesivo peso que siguen teniendo los contenidos conceptuales en el currículo español, a pesar del aprendizaje competencial en el que se basa y, por otro lado y precisamente en base a esto, el palmario protagonismo que sigue poseyendo la historia política y, en general, la perspectiva evenemencial dentro del temario de las Ciencias Sociales, en concreto en sus bloques de Historia.

Si bien puede parecer incongruente que alguien procedente de la disciplina histórica ponga en duda la efectividad o el sentido de basar la línea metodológica de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria española en la memorización y en la exaltación y preponderancia constante de los contenidos esencialmente políticos e institucionales, dicha actitud dubitativa surge, precisamente, desde un trabajo de análisis e introspección, pero, sobre todo, desde un acto de empatía.

Desde un punto de vista lo más objetivo posible, aplicando la metodología empleada tradicionalmente en la enseñanza de la historia de basar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la memorización y en los contenidos netamente conceptuales, especialmente de talante político, lo que obtenemos en la mayor parte de los casos es el cultivo entre los alumnos del denominado “efecto hormigonera” y una más que notable falta de motivación y atracción hacia la materia.

Es cierto que ciertos alumnos sienten cierta simpatía natural por los contenidos de las Ciencias Sociales y para ellos no resulta tan tedioso o difícil estudiarlos, pero es *vox populi* que la mayoría de estudiantes experimenta bastantes reticencias a la hora de enfrentarse a esta disciplina, no acaban de comprender cuál es su finalidad o qué lección práctica sacarán de todo ello. Y es que, realmente, es poco lo que pueden retener a largo plazo con una línea

curricular y metodológica tradicional, como la que se ha ido mencionando líneas atrás.

A pesar de que la opinión pública general suele penalizar más a las disciplinas humanísticas, ya que no gozan hoy en día de la popularidad de las áreas de conocimiento englobadas en el denominado STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), el problema de la falta de motivación, practicidad y creación de un conocimiento verdaderamente cimentado es, desde mi punto de vista, un lastre del que adolece la totalidad de materias impartidas en la Educación Secundaria española. Siguen teniendo un escaso peso los contenidos procedimentales y actitudinales en detrimento de los conceptuales basados en la pura memorización que, a pesar de la constante legislación en pos de fomentar el aprendizaje competencial, en la práctica siguen siendo los reyes de la corona en las aulas de nuestro país.

La instauración desde 2006 de las competencias clave como fundamento didáctico en torno al cual debe regirse la confección de los diversos currículos autonómicos, a todas luces, resulta un completo acierto ya que, no solo dota a la educación de un mayor realismo y pragmatismo, sino también de una mayor cercanía a su estudiantado, facilitando una evaluación más justa de todos los ritmos de aprendizaje hallados dentro del aula.

No obstante, a pesar de la buena intención de la medida adoptada y de la multiplicación de nuevas estrategias metodológicas destinadas a adaptarse al aprendizaje competencial, la realidad es que, por lo menos en el campo de las Ciencias Sociales, siguen dominando los contenidos conceptuales tradicionales de corte político y factual, la memorización y la evaluación basada en pruebas escritas de contenido teórico (Miralles, Gómez Carrasco y Monteagudo, 2012; Miralles, Gómez Carrasco y Sánchez Ibáñez, 2014; Gómez Carrasco y Miralles, 2015; Monteagudo, Molina Puche y Miralles, 2015; Monteagudo y Vera Muñoz, 2017; Monteagudo y López Facal, 2018).

Por tanto, y volviendo al punto de partida de este apartado, el quid de la cuestión sería ofrecer al alumnado un producto didáctico que aunase el interés por fomentar todas sus capacidades cognitivas, no sólo la memorística, desde

una postura motivante y dinámica, y que no dejase atrás a ritmos de aprendizaje menos favorecidos.

Desde esta premisa, como se verá en los apartados venideros, se propone un revisionismo del proceso de enseñanza-aprendizaje multicompetencial, que, sobre todo, ponga en valor la potenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales de todo signo. Tomando como hilo conductor los amenos y poco empleados contenidos enmarcados dentro de la Historia Social, a lo largo de este TFM se describirán dos propuestas de intervención didáctica muy plurales en cuanto a las competencias cultivadas en ellos, pero con un especial interés en cimentar el trabajo colaborativo, la construcción del propio conocimiento y, sobre todo, la empatía y la creatividad de los alumnos.

3. OBJETIVOS

A lo largo de la exposición teórica y estructural de la propuesta de innovación e intervención didáctica presentada en este TFM se busca reparar en objetivos de muy diverso calado. Son los siguientes:

- Defender el empleo de los aspectos conceptuales abarcados por la Historia Social dentro del currículo de Historia de 2º de ESO como herramienta para incentivar la motivación, curiosidad y empatía del alumnado hacia los contenidos históricos.
- Potenciar el aprendizaje constructivista empleando los contenidos conceptuales como meros ejes vertebradores de una estrategia metodológica encaminada a potenciar, en primera instancia, los contenidos actitudinales y procedimentales a través de actividades basadas en la autonomía, iniciativa y creatividad del propio individuo.
- Cultivar la actitud empática y la inteligencia emocional del alumnado a través del planteamiento de actividades que requieran, por su parte, de una gran dosis de esfuerzo por tratar de conectar no solo con el pasado en sí mismo y

el pensamiento histórico, sino con los múltiples aspectos psicológicos que supone ponerse en la piel de individuos de toda clase y condición.

- Propugnar dentro de las programaciones didácticas actividades totalmente multicompetenciales que, dada su capacidad para favorecer la potenciación y evaluación de destrezas lo más plurales posibles, se adecúan mucho mejor a los distintos ritmos de aprendizaje dentro del aula.
- Encumbrar la creatividad como una competencia en sí misma y que debe ser potenciada con mayor ahínco dentro de los currículos escolares como instrumento para cimentar en las nuevas generaciones identidades abiertas, plurales e ingeniosas para con su futuro y entorno.
- Promover las pautas y hábitos necesarios para asentar entre el alumnado un uso correcto y responsable de las TIC como herramientas de trabajo.
- Abogar por el empleo de recursos digitales que fomenten la creatividad y expresividad de los alumnos como forma de explorar y potenciar destrezas que suelen quedar tradicionalmente relegadas a un segundo plano pero que son igualmente válidas y enriquecedoras en el desarrollo cognitivo adolescente.
- Fomentar entre el alumnado la implicación en proyectos colaborativos como método para interiorizar en ellos las pautas y actitudes necesarias para trabajar en grupo de forma óptima, fundamental para su vida futura, así como medio para incentivar la sociabilidad dentro del aula, dotar de mayor frescura y dinamismo a la rutina de clase y diversificar las perspectivas desde las que se incide en un mismo trabajo.

4. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dada la complejidad e inmensa pluralidad de corrientes y fundamentos teóricos enmarcados dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales que se abarcan en este trabajo, se ha optado por establecer una relación unísona entre el marco teórico de las principales líneas de pensamiento contempladas a lo largo de este TFM y una síntesis de sus respectivas aportaciones en el campo de la enseñanza.

En primera instancia, buena parte de esta propuesta se ha respaldado en base a fundamentos de populares teóricos en la didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, de muy dilatada experiencia en el terreno educativo. En concreto, ha sido muy relevante para la elaboración de este trabajo la consulta a autores pertenecientes al grupo DICSÓ (Grupo de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, como Pedro Miralles, Gómez Carrasco o José Monteagudo, cuya línea de investigación principal se centra en el estudio de los procesos de evaluación de los contenidos y competencias de las Ciencias Sociales en España, tanto en Primaria como en Educación Secundaria, así como otra línea de especial interés para la presente propuesta de innovación didáctica que es la inclusión de los contenidos de la Historia Social en el currículo de las Ciencias Sociales español.

Precisamente, el hilo conductor básico de toda esta propuesta gira en torno a esta última línea de investigación: la Historia Social en los currículos de las Ciencias Sociales en España. Como bien señalaba Pagès (2009) hace años, y sin que haya cambiado mucho desde entonces, resulta evidente que los contenidos conceptuales en torno a los que gira mayoritariamente el currículo de Historia en España pertenecen al ámbito de la Historia política y factual y, en muchos casos, con destacables tintes nacionalistas o, por lo menos, propósitos políticos. Ciertamente desde hace tiempo, especialmente a partir de la introducción en 2006 de las competencias clave en la educación española, se ha pretendido o, más bien, se ha hecho creer, que se introducían elementos inmensamente innovadores en el currículo escolar, que iban a dar un giro drástico en la didáctica. Cita Pagès, no obstante, que esto solo ha sido en la teoría. En la práctica las Ciencias Sociales se siguen rigiendo por estrategias

que, si bien han introducido alguna herramienta innovadora, perpetúan metodologías de corte bastante tradicionalista, más basadas en la memorización de contenidos y la construcción de identidades nacionales que en fomentar capacidades verdaderamente competenciales y en sintonía con “el saber hacer” y “ser” dentro de una sociedad plural y compleja (López Facal, 2010; Pagès y Santiesteban, 2010; Mattozzi, 2015).

A este respecto, resulta muy interesante una serie de premisas que se plantea Heimberg en relación a la didáctica de la Historia:

«¿Se transmite una historia identitaria o una historia abierta al mundo y su complejidad? ¿Se transmite una historia lisa y lineal o una historia que afronta problemas y designa la complejidad de las evoluciones del pasado humano? ¿Se transmite una historia fría y aséptica o una historia de cuestiones socialmente vivas?» (citado en Pagès, 2009: p. 147).

En la didáctica de las Ciencias Sociales en España, tanto López Facal como Pagès y Santiesteban son grandes representantes en cuanto a la defensa de romper, precisamente, con este tipo de enseñanza tradicional de corte positivista, y apostar por la introducción de estrategias de aprendizaje que rompan con las prácticas convencionales de memorización, tratamiento de contenidos políticos y factuales de corte excesivamente identitario, etc.

López Facal (2010) ya señalaba que este tipo de interés por introducir en la didáctica de las Ciencias Sociales metodologías y perspectivas novedosas, alejadas de los patrones tradicionales, no es nuevo en España. Destacan en los años 80 los grupos Germanía 75 o Grupo 13-16 que apostaron por metodologías centradas en las actividades procedimentales, en detrimento de la memorización, a partir de propuestas constructivistas, de autoaprendizaje, de tratamiento de la información, análisis crítico de las fuentes, entre otros aspectos. En los años noventa se cimentaron los grupos de investigación didáctica centrados en la teoría crítica como, por ejemplo, Gea-Clío, Kairós o Cronos, cuya aportación más relevante fue la incorporación a la enseñanza de las Ciencias Sociales de sujetos y perspectivas históricas invisibilizadas o poco tratadas hasta el momento, así como la apuesta por trabajar en clase con problemas socialmente relevantes que requirieran de una potenciación de las competencias

basadas en el pensamiento reflexivo, crítico y argumentativo. Finalmente, en la primera década de este siglo XXI, señala Facal, que ha habido cierto estancamiento en el campo de la didáctica histórica española. No obstante, cabe hacer mención a la proliferación de estudios especialmente interesados por la introducción de nuevas herramientas en la enseñanza de las Ciencias Sociales adaptadas a la era digital, como el empleo de las TIC. También destacan las investigaciones que ponen en valor la educación patrimonial o, más recientemente, persiguen dirimir las desigualdades de género en el tratamiento de los contenidos históricos.

Sin embargo, llegados a este punto, si bien es fácil encontrar actualmente numerosos escritos acerca de propuestas concretas o descripción de los numerosos beneficios que ofrece la introducción de metodologías didácticas muy diversas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, clases invertidas, enseñanza compartida, aprendizaje-servicio, etc.), no lo es tanto encontrar trabajos que, como en este TFM, defiendan la integración de contenidos procedentes de la Historia Social en las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, resulta altamente relevante, por su particularidad y acertado tratamiento de la cuestión, el estudio llevado a cabo en esta línea temática por Pedro Miralles y Gómez Carrasco (2013). En él hacen un recorrido por la implicación que la Historia Social ha tenido en el ámbito historiográfico y, sobre todo, los positivos recursos que ofrece para la didáctica de las Ciencias Sociales. La Historia Social, si bien surgió entre el siglo XIX y XX como una rama historiográfica opuesta a la historia política y de las grandes personalidades, predominante en aquel momento, centrada en el estudio de los movimientos sociales, formas de vida y cotidianidad, etc. con el tiempo fue asimilando conceptos procedentes de la economía, la cultura, la antropología o la sociología, hasta adoptar una fisonomía muy globalizadora y multidisciplinar englobada en lo que se denominaría “la nueva historia”. La proliferación de las corrientes marxistas entre la *Escuela de Annales*, en Francia, y la revista *Past and Present*, en Reino Unido, dieron una vertiente más social a esta línea historiográfica, persiguiendo una mayor apertura metodológica y una atención más cuidada a la experiencia humana. En esta gestación destacan historiadores como Rodney

Hilton, con obras medievalistas como *Siervos liberados* (1985) o *Conflicto de clases y crisis del feudalismo* (1988), Rudé, Christopher Hill, Hobsbawm, con títulos tan relevantes como *Trabajadores. Estudios de historia de la clase obrera* (1971) o *Rebeldes primitivos* (1983), y, especialmente, Edward P. Thompson, con una obra tan emblemática como *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra* (1977).

Tras un periodo de desgaste durante los años 70, a lo largo de la década de los 80 la Historia Social volvió a difundirse con fuerza, recuperando su preocupación por la experiencia humana y el tratamiento de la Historia a pequeña escala e incorporando nuevas líneas temáticas completamente transversales como la Historia de la mujer, de la familia, la sexualidad, la marginación, los movimientos migratorios, la violencia, la pobreza, etc. En este contexto, cabe destacar el papel de la historiografía italiana, especialmente el de autores que orbitaban alrededor de *Quaderni Storici*, emblemática revista para la Historia Social, en el surgimiento de una nueva línea de enfoque dentro de esta corriente: la Microhistoria. La Microhistoria que, como se verá más adelante, tendrá un papel reseñable en la propuesta de intervención didáctica de este TFM, llevará al máximo exponente la reducción de escala en el tratamiento de las cuestiones históricas y, además, se caracterizará por su total eclecticismo temático. En la génesis de esta corriente merecen ser destacadas las obras de historiadores tan brillantes como Ginzburg y su *El queso y los gusanos* (1976), Levi con *La herencia inmaterial* (1985) o Cipolla con *¿Quién rompió las rejas de Montelupo?* (1977). En los últimos años la Historia Social sigue focalizando su atención en mantener una línea divulgativa aferrada a la transversalidad en los sujetos de estudio y en su interdisciplinariedad metodológica, que muchas veces le ha valido críticas por alejarse, en exceso, del paradigma coyuntural netamente histórico.

En el caso español, Miralles y Gómez Carrasco señalan que desde los años 80 esta corriente tuvo una repercusión bastante notable en el ámbito histórico, creándose publicaciones especialmente dedicadas a la divulgación histórica desde esta perspectiva como, por ejemplo, la revista *Historia Social*. Sin embargo, en los últimos años, acusada de querer abarcar demasiado y de tratar elementos excesivamente anecdóticos e inconexos, la Historia Social ha ido

perdiendo fuerza entre las nuevas generaciones de investigadores, más inclinadas por los estudios políticos y culturalistas.

Empero, entrando de lleno en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, el tratamiento desde edades tempranas de contenidos de corte social, más próximo al entendimiento del alumnado, como la vida cotidiana, la alimentación, la pobreza, la familia... se han demostrado efectivos para lograr un acercamiento y comprensión del tiempo histórico por parte del alumnado (Pagès y Santiesteban, 2010). Y, además, con la introducción en la educación de un aprendizaje fundamentado en la transmisión de contenidos competenciales dentro de los currículos escolares, la apuesta por explotar contenidos de índole más social se antoja especialmente atractiva para potenciar competencias de corte más actitudinal como la Competencia Social y Cívica (CSC) (Gómez Carrasco y Miralles, 2013; Miralles, Gómez Carrasco y Monteagudo, 2012; Trigueros Cano y Molina Saorín, 2015).

Debemos contemplar los fines últimos que la educación debe tener para con su alumnado. Más allá de la acumulación de datos teóricos, su paso por la escuela y el instituto debería tener un papel importante en la formación ciudadana de estos estudiantes como individuos cuya identidad personal sea plural e integradora con respecto al mundo en el que vive, concienciado y crítico con sus problemáticas coyunturales pero, a la vez, abierto a la idea de perseguir y defender iniciativas innovadoras que promuevan una mejora sustancial en la calidad de vida de quienes integramos este planeta.

Bajo esta premisa, la potenciación de actividades focalizadas en despertar el conocimiento competencial, la empatía y la creatividad de los alumnos, es, a mi modo de ver, una gran apuesta por alcanzar esa ambiciosa meta de la que hemos hablado. La Historia Social, si bien se ha llegado a integrar dentro de los materiales escolares a lo largo de las dos últimas décadas, en concreto en el libro de texto, su peso ha sido, por lo general muy secundario en contraposición a los contenidos políticos y factuales. Merece la pena reseñar una apreciación de Matozzi (2015) a este respecto para el tratamiento de los aspectos sociales en los manuales de Historia en Italia y que se puede homologar perfectamente al caso español:

Respecto al eje central del manual escolar, todos los conocimientos que no forman parte del catálogo de la historia política son considerados como conocimientos adicionales, opcionales y/o facultativos, como conocimientos a relegar en las secciones paratextuales del libro o de las páginas web de las editoriales de los manuales escolares. ¿Podrían los conocimientos relacionados con la historia de los sujetos, de los espacios y de los temas escondidos abrir nuevos itinerarios en la enseñanza de las ciencias sociales? Yo creo que sí, con la condición de que contribuyan a proporcionar nuevos fundamentos y nuevos ejes que estructuren la historia general (p. 265)

Es decir, considera, al igual que yo, que los contenidos y propuestas de actividades que persiguen poner en valor al individuo mismo como sujeto de la historia deberían ocupar un lugar representativo entre las estrategias seguidas por los docentes de Ciencias Sociales. Es más que notable el hecho de que los manuales de Historia, también los españoles, están plagados de propuestas prácticas y complementarias de carácter multidisciplinar y multicompetencial que, mediante un hilo conductor muy parejo a los dogmas propugnados por la Historia Social, dan mayor énfasis en proponer la perspectiva personal del individuo mismo como sujeto histórico con entidad propia. Pero la mayoría de docentes no contempla estas actividades complementarias más allá de constituir meros rellenos.

Al igual que Mattozzi u otros destacables autores mencionados como Miralles, Gómez Carrasco, Monteagudo, Pagès, Santiesteban o López Facal, la línea teórica de este TFM opta, también, por dar la vuelta a esta tendencia didáctica tradicionalista y dotar, precisamente, de un protagonismo absoluto en la enseñanza de la Ciencias Sociales a los contenidos más cercanos a la comprensión del individuo como sujeto histórico, ahondando en actividades que, mediante metodologías de aprendizaje por descubrimiento, de aprendizaje basado en problemas y en proyectos, fomenten absolutamente el conocimiento competencial, sobre el que tanto se han loado sus virtudes, la creatividad entre el alumnado y, especialmente, la empatía.

El fomento de la creatividad y la empatía entre el alumnado, cuya puesta en valor me parece fundamental en la construcción entre el alumnado de una

identidad proactiva y concienciada con su entorno, tampoco se ha trabajado con demasiado esmero dentro del sistema educativo, especialmente en el de Secundaria (De la Calle, 2015; Merino y Agustí, 2015).

En lo que atañe, en exclusiva, a la competencia creativa, estudios con un fuerte respaldo desde la Psicología como el de los hermanos Rodrigo Martín (2012) demuestran que experimentar con ejercicios que ahonden en su fomento, no solo en clave artística, además de impulsar la formación de la identidad personal del alumnado, mejoran su desarrollo cognitivo, afectivo y social, de igual forma que inciden en la educación de una serie de valores y actitudes que favorecen la creación de ciudadanos heterogéneos y perspectivas muy plurales a la hora de transformar la sociedad y mundo que les rodea. Por tanto, como bien reiteran, la creatividad, al igual que es susceptible de ser aprendida, también lo es de ser enseñada.

Sáiz Serrano (2013), en lo que respecta al empleo de la empatía como herramienta de trabajo en la enseñanza de la Historia, incide en el hecho de hacer uso de los contenidos de la Historia Social como instrumento de inestimable valor para explotar con mayor ahínco destrezas actitudinales difícilmente alcanzables desde una perspectiva histórica netamente política y factual, con la que es más difícil conectar emocionalmente. De hecho, el propio Sáiz, como en este TFM, defiende la riqueza en el uso de actividades de simulación histórica con el fin de explorar y explotar la capacidad empática en alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria.

Este tipo de prácticas de empatía histórica, sin embargo, son raramente empleadas por la docencia española, o, en caso de serlo, prácticamente nunca son evaluadas (Agustí y Merino, 2015). Es realmente devastador que no traten de incorporarse este tipo de ejercicios que, además de tener valor en sí mismo como instrumento de cultivo actitudinal y de inteligencia emocional, favorecen la atención a todos los ritmos de aprendizaje dentro del aula como bien demuestra el estudio realizado por Agustí y Merino (2015) que recalca la similar capacidad empática entre los alumnos con ritmos de aprendizaje, en principio, más lentos con respecto a aquellos alumnos supuestamente más aventajados.

Señala Sáiz (2013) que esta apuesta por la integración de conocimientos fundamentados en actitudes y capacidades más que en la retención de datos, surgió ya desde los años 80 en el ámbito educativo anglosajón mediante la realización de ejercicios de lo que se denominó *historical empathy* que pretendían dotar de sentido histórico a los contenidos conceptuales asimilados en el aula. Desde entonces fueron surgiendo una serie de estudios que, empleando, igualmente, el uso de la empatía histórica, pretendían conocer la trascendencia del pensamiento histórico entre el alumnado adolescente. Destacan proyectos anglosajones como CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*) o los llevados a cabo en Canadá por especialistas como Seixas en 1996 o Briant y Clark en 2006. En España también han tenido su lugar, como los ya realizados entre los años 80 y 90 por Jesús Domínguez u otros ligeramente más recientes como los encabezados por el equipo de Pagès y Santisteban desde la UAB entre 2009-2010.

Asimismo, como bien esclarece Sáiz, el empleo de la empatía histórica como instrumento didáctico no solo mide la capacidad de los alumnos por ponerse en el lugar de personajes del pasado, sino que también tiene un papel muy destacable para fomentar su destreza creativa en dicho proceso de asimilación. Empatía histórica y creatividad son dos fundamentos indivisibles de un mismo proceso cognitivo.

En el terreno de la práctica de la empatía histórica parece que la mayoría de las propuestas han ido encaminadas a actividades contextuales muy concretas y aisladas (Sáiz, 2013). Es decir, ejercicios de simulación que se producían una vez durante todo el curso y contextualizadas en una época o evento histórico muy concreto. Los resultados, en todos los casos, han sido bastante dispares, con alumnos que manifestaban una gran profundidad empática y cognitiva, y otra buena parte del alumnado que no presentaba resultados tan satisfactorios respecto a esta capacidad. La propuesta de este TFM, como veremos, tal vez podría reflejar resultados más positivos dada su mayor prolongación en el tiempo, su mayor eclecticismo temático y la constante rotación de roles.

Finalmente, en lo que atañe, como tal, al uso de la revista o blog, u otro medio periodístico, como herramienta para trabajar en proyectos dentro del aula, ha sido un elemento recurrente desde hace décadas, especialmente en el campo

de la docencia en Lengua y Literatura (Santos, 2013). Su carácter transversal e interdisciplinar favorece encarecidamente el desarrollo de las competencias clave. De hecho, como bien indica un estudio de Vázquez Cano (2012), se ha demostrado que empleo de este tipo de herramientas, bien sea a través de revistas como periódicos, wikis, blogs, etc. tiene un impacto muy positivo sobre la mejora de estas destrezas e, incluso, se ha llegado a constatar un mejor resultado en las calificaciones obtenidas en PISA, así como en las pruebas nacionales de evaluación de competencias. Asimismo, Vázquez Cano resalta la disposición de este tipo de actividades para formar a los alumnos en valores y en una conexión con su entorno social, a la vez que potencia la capacidad de comprensión e interpretación de la información o favorece el desarrollo de lo que se han venido denominando desde el mundo anglosajón como nuevas “habilidades informacionales” (*literacy skills*) que conectan a los alumnos con la nueva era digital, luchando activamente contra el analfabetismo telemático. Además, resulta interesante citar textualmente a Vázquez con respecto a la inmensa posibilidad que ofrece este tipo de metodologías ciberperiodísticas en el cultivo de una serie de funciones que ella establece en:

- Función informativa: presentación de una información estructurada de la realidad.
- Función instructiva: orientación del aprendizaje de los estudiantes, facilitando el logro de determinados objetivos educativos.
- Función motivadora: captación de la atención y mantenimiento del interés de los estudiantes.
- Función investigadora: búsqueda y difusión de información, relación de conocimientos, obtención de conclusiones, etc.
- Función expresiva: elaboración de materiales con determinadas herramientas digitales.
- Función comunicativa: canal de comunicación que facilita el intercambio de información y opinión en el mundo, además de fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes.

- Función metalingüística: aprendizaje y reflexión sobre el uso de la lengua en diferentes situaciones.
- Función lúdica: el trabajo interactivo en red tiene para los estudiantes, en muchos casos, connotaciones lúdicas.
- Función innovadora: utilización de una tecnología que permite hacer actividades muy diversas y generar diferentes roles tanto en los profesores como en los estudiantes, introduciendo nuevos elementos organizativos en la clase y fuera de ella.
- Función creativa: desarrollo de los sentidos, fomento de la iniciativa personal y despliegue de la imaginación. (p. 188)

Con el único inconveniente que parecemos toparnos a la hora de trabajar en proyectos que apuesten por la inclusión como pilar fundamental de herramientas digitales de carácter periodístico, como el blog y revista que se proponen en este proyecto, es la reticencia que pueda presentar el profesorado ante la falta de una formación específica para el desarrollo de este tipo de actividades que implican, por lo menos, unas destrezas básicas en el terreno de la didáctica tecnológica y en el manejo de las TIC del que, a día de hoy (según el último informe TALIS 2018), el profesorado español todavía adolece.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En lo que respecta a la propuesta de intervención didáctica, se ha optado por plantear dos proyectos diferentes, aunque enmarcados en una misma línea gravitatoria en torno al trabajo con contenidos de un mayor tinte histórico-social y cultural. También ambos se caracterizan por una planificación a largo plazo aplicada en el bloque de historia del curso de 2º de ESO (adaptado, concretamente, al currículo de la Comunidad Foral de Navarra): pensados para su seguimiento a lo largo de todo el curso escolar, aunque en bloques diferentes.

Por una parte, se expondrá la elaboración de un proyecto de carácter individual, un diario personal inspirado en un personaje anónimo ficticio. Por otra, un proyecto colaborativo, una revista digital. A continuación, se procederá a establecer una relación general de contenidos comunes tratados por ambas propuestas y a la presentación, por separado, de cada una de estas.

5.1. Contenidos abordados

Dada, como veremos más adelante, la gran extensión temporal que abarcan ambas propuestas didácticas y la imposibilidad espacial de este TFM para especificar, unidad por unidad, los contenidos allí abordados, se establece aquí una relación de los contenidos tratados desde una perspectiva generalista a fin de que se adapten a todas las posibles unidades didácticas impartidas y a ambas actividades de innovación presentadas.

- **Contenidos conceptuales (CC):**
 - (CC1) Desigualdad social: condiciones de vida de los distintos estratos de la sociedad. Colectivos marginados e invisibilizados por género, clase desfavorecida, etnia o cultura.

- (CC2) Mundo urbano y mundo rural: divergencias e imbricación entre ambos universos.
- (CC3) Relación de reciprocidad entre los grandes eventos, procesos e hitos políticos y militares y los cambios experimentados en la sociedad.
- (CC4) El hombre y su entorno: la huella del ser humano sobre el paisaje. Dependencia y adaptación a las condiciones naturales.
- (CC5) Mundo interior: mentalidades, fe, arte y expresiones culturales. Aproximación a una historia de convivencia poliédrica.

Contenidos procedimentales:

- Selección de contenidos plurales a través de medios y fuentes diversas (medios digitales o materiales, fuentes primarias, secundarias y terciarias).
- Elaboración de narraciones creativas mediante el empleo de las TIC (Blog y Revista digital)
- Análisis y reinterpretación de contenidos conceptuales y otros datos y eventos históricos por medio de construcciones narrativas testimoniales ficticias.

- Confección de productos visuales originales y digitales haciendo uso de una línea estilística inspirada en corrientes artísticas y otros restos materiales históricos reales.
- Autogestión y monitorización del trabajo propio y colaborativo a través de la realización y seguimiento de un Portafolio.

Contenidos actitudinales:

- Comprensión del tiempo histórico y cultivo del pensamiento histórico por medio de la elaboración propia de construcciones narrativas basadas en la reinterpretación de fuentes fidedignas de diversa índole.
- Desarrollo de una actitud empática hacia los duros modos de vida propios del pasado, especialmente entre algunos colectivos marginados o poco conocidos.
- Adquisición de una perspectiva identitaria plural, alejada de patrimonialismos y lecturas unidireccionales; en sintonía con la comprensión de que la Historia es una construcción colectiva que puede conocerse e interpretarse desde infinitos ángulos.
- Concienciación acerca de cómo la conformación del paisaje actual es la huella impresa por el ser humano tras siglos de progresiva transformación y adaptación del entorno a sus necesidades.

- Apreciación de la cultura artística, literaria y material como fuentes de inestimable valor para conocer y comprender los hábitos, mentalidades y sensibilidades de todo estrato social en el pasado.
- Cultivo de habilidades creativas y proactivas frente a la puesta en marcha de proyectos ingeniosos y a la resolución de problemas.
- Desarrollo del talante y hábitos necesarios para la realización de actividades colaborativas de manera óptima.

5.2. Diario personal simulado

5.2.1. Presentación de la actividad

Aunque se especificarán sus detalles en los próximos apartados, en líneas generales, se trata de una actividad de construcción narrativa bajo la premisa de fomentar, especialmente, la empatía y pensamiento históricos, así como su creatividad y la formación de una identidad personal plural. Partiendo desde una perspectiva de la Historia social, los alumnos deberán trabajar en un blog con diversos perfiles históricos ficticios en primera persona, a modo de “alter ego”, narrando su día a día y los conflictos y situaciones dispares a los cuales se verán expuestos en el transcurso del temario. Es decir, el resultado final puede ser una narración histórica próxima al relato microhistórico que emplea como principales metodologías didácticas el aprendizaje por descubrimiento y el basado en problemas.

A diferencia de otros proyectos de empatía histórica que se han puesto en práctica desde la didáctica de las Ciencias Sociales, como se ha comentado anteriormente, esta propuesta no está pensada para el desempeño de un ejercicio contextual concreto y aislado, sino que se trata de un proyecto a largo plazo, enmarcado en la totalidad del curso académico de 2º de ESO.

5.2.2. Objetivos específicos

Con el desarrollo de esta actividad se pretenden alcanzar los siguientes objetivos para con los alumnos:

- Alcanzar entre los estudiantes un grado básico de pensamiento histórico, siendo capaces de entender que la historia no es un producto finito y que puede construirse y analizarse desde múltiples perspectivas.
- Adquirir una adecuada perspectiva espacio-temporal, lo más coherente posible de acuerdo a su edad y ritmo de aprendizaje y a los contenidos históricos tratados en la respectiva unidad didáctica.
- Comprender los duros hábitos de vida experimentados por las sociedades pasadas, especialmente entre algunos colectivos más desfavorecidos, y su papel con respecto a los grandes eventos históricos acaecidos, así como su determinante relación con el medio.
- Desarrollar cierto nivel de empatía histórica a través de la conexión de los alumnos con personajes ficticios pertenecientes a toda clase de estratos sociales, con pluralismo de géneros y edades, así como procedencia geográfica y cultural dispar, sobre los cuales deberán escribir en primera persona tratando de ponerse en su lugar.
- Fomentar, especialmente, la cimentación en los estudiantes de las competencias sociales y cívicas, por medio de la construcción de una identidad personal plural y abierta al mundo como fruto de su conexión y entendimiento hacia formas de ver la vida distintas a las individuales y a las propias del tiempo presente, sin caer en ideas y construcciones identitarias preconcebidas.
- Poner en valor el papel de la mujer como coprotagonista de pleno derecho en la Historia, que tradicionalmente la relega a un plano muy secundario, y comprender las complejas vicisitudes y vejaciones a las que se ha visto expuesta al ser considerada moralmente inferior al hombre.

- Desarrollar un lenguaje narrativo coherente, creativo y ágil, capaz de adaptarse a la congruencia histórica de los contenidos conceptuales tratados, pero que, a la vez, se amolde a las competencias lingüísticas esperadas para su nivel.
- Adquirir un manejo óptimo de las TIC's empleadas a lo largo del proyecto: Blogger, Vectormagic (Vectorization.org para una función gratuita) y Paint (u otros softwares de edición de imágenes como Photoshop o Krita).
- Asimilar pautas correctas en el acceso y consulta de las fuentes de información a través de la red, u otros medios, así como en el empleo de repositorios de textos e imágenes que puedan ser de su interés y utilidad.
- Interiorizar los cánones artísticos más populares de cada periodo estudiado a través de ejercicios de recreación creativa.
- Comprender la transversalidad e interdisciplinariedad desde la que se puede trabajar en las Ciencias Sociales.

5.2.3. Relación con documentos curriculares

El desarrollo de esta propuesta didáctica para 2º de ESO se establece de acuerdo al Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra que figura en el Boletín Oficial de Navarra número 127, del 2 de julio de 2015, en base al Decreto Foral 24/2015, del 22 de 30 abril, que, a su vez, se adscribe dentro del marco legal expresado en la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Si bien dentro del currículo no aparece una mención explícita al tratamiento de contenidos pertenecientes al campo de la Historia Social, el concepto del proyecto presentado en este trabajo es lo suficientemente flexible y moldeable como para ajustarse al currículo, no solo de Navarra, sino también de cualquier otra región autonómica. De hecho, se ha comprobado que los contenidos conceptuales de Navarra y La Rioja solo difieren en un pequeño apartado

dedicado exclusivamente a las particularidades históricas y artísticas propias de Navarra durante los periodos estudiados.

Por otra parte, aunque el currículo navarro para 2º de ESO establece todo un bloque dedicado a Geografía humana, se tiene constancia de que es habitual entre los centros navarros dedicar todo este curso a los contenidos netamente históricos (ejemplos de ello son centros pamploneses como Larraona-Claret o Liceo Monjardín), mientras que 3º de ESO se dedica exclusivamente a los contenidos geográficos. Empleando esta estrategia, las unidades didácticas para este curso podrían quedar repartidas en seis bloques bastante bien delimitados (primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto, Antigua Grecia, Antigua Roma, Alta Edad Media, Plenitud medieval y Baja Edad Media). Se añadiría el primer bloque de Mesopotamia y Egipto para compensar parte de los contenidos de geografía trasladados al siguiente curso y para lograr una mayor conexión entre los contenidos de Prehistoria dados a finales de 1º de ESO y los referentes a la Grecia Clásica con los que da inicio el currículo navarro.

No obstante, esta estrategia que mantiene el formato establecido por la antigua LOGSE, puede contar con el inconveniente de que alumnos inmersos en traslados de centro académico puedan encontrarse con algún tipo de dificultad en virtud de la disparidad curricular. En este caso, si se decide seguir al pie de la letra los bloques de contenidos establecidos por la LOMCE, no existiría mayor inconveniente ya que la intencionalidad y flexibilidad de este proyecto puede encajar perfectamente en cualquier estrategia curricular seguida, independientemente del mayor o menor número de unidades didácticas o contenidos conceptuales tratados en concreto. Poniendo en práctica un reparto de contenidos más congruente con lo establecido en la LOMCE, el primer trimestre podría quedar reservado para el bloque de Geografía, mientras que el segundo y el tercer trimestre abarcarían el bloque de Historia. Para mantener cierto equilibrio de contenidos entre el segundo y tercer trimestre los contenidos de Historia podrían estar divididos en 4 Unidades didácticas: 2 en el segundo trimestre (Época griega y Roma) y otros 2 en el tercer trimestre (Alta Edad Media y Plena/Baja Edad Media).

5.2.4. Descripción de su aplicación

Como ya se ha mencionado líneas atrás, a diferencia de otras propuestas de empatía histórica que se han llevado a cabo desde hace décadas dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales y que solían incidir en contextos históricos muy concretos, este proyecto está pensado como una actividad de largo recorrido, durante todo el curso escolar.

Al inicio de cada unidad didáctica se distribuirá individualmente entre los alumnos una serie de perfiles ficticios elaborados por el profesor con unos pequeños apuntes (Nombre, género, edad, clase social y localización espacio-temporal), lo más esenciales posibles, para dotar al alumnado de un buen margen de maniobra a la hora de desarrollar su propia historia.

Se ha optado por que sea el docente quien distribuya estos perfiles para adaptarse de manera más igualitaria a los distintos ritmos de aprendizaje dentro del aula. Es un curso donde las características biopsicosociales de los alumnos todavía son bastante dispares entre sí, a medio camino entre el final de la niñez y la plena adolescencia. Hallamos grados de madurez y ritmos de aprendizaje muy heterogéneos.

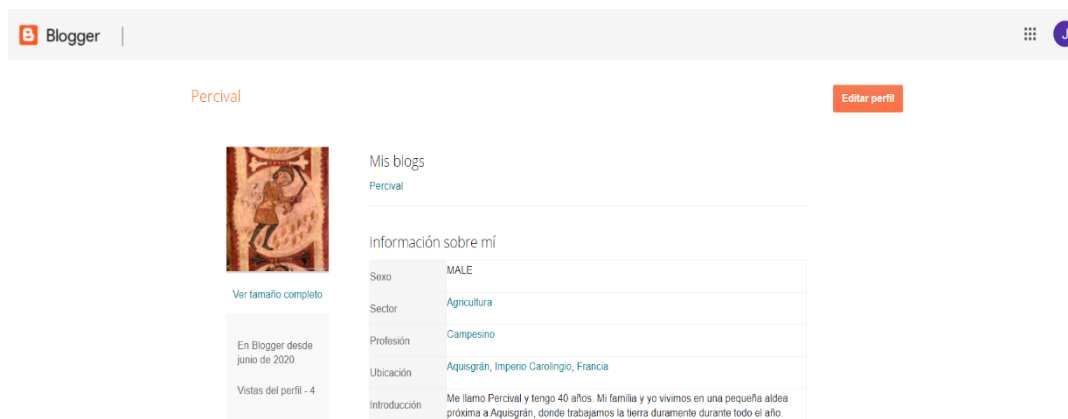
Por tanto, parece más equitativo que sea el profesor quien asigne esos perfiles en función de las capacidades que se contemplen en cada alumno. Así, por ejemplo, puede resultar más acertado asignarle un personaje menos complejo (perteneciente a una clase alta, sobre las que hay más fuentes de información; que pertenezca al mismo género y a una edad similar al alumno; que cultural y geográficamente le sea más cercano, por ejemplo, un caballero cristiano perteneciente a la Corona de Aragón) a aquel que presente mayores dificultades de aprendizaje o posea un ritmo más lento. En cambio, pueden adjudicársele personajes más complejos a aquellos alumnos que tengan mayores facilidades para trabajar empáticamente y haciendo uso del pensamiento histórico, mediante los cuales tengan que hacer un esfuerzo mayor por ponerse en su piel e informarse más detenidamente acerca de su contexto histórico y cultural. En este sentido, me parece especialmente interesante asignar personajes femeninos a los chicos del grupo para que sean conscientes de las alarmantes

dificultades a las que se han visto sometidas las mujeres a lo largo de la historia por su condición sexual y pongan en valor todas las conquistas que, desde hace relativamente poco tiempo, el feminismo está logrando alcanzar con mucho esfuerzo.

Si bien inicialmente parece acertado guiarse por estas premisas a la hora de distribuir los personajes, teniendo en cuenta que por cada cambio de unidad se pondrá en marcha un nuevo diario personal con un personaje distinto, según se vaya viendo la evolución y progreso de cada alumno en particular también podría regularse el nivel de complejidad del personaje asignado. Cabe tener presente que, al tratarse de una actividad que se realiza durante todo el curso escolar, aunque, de primeras, pueda costarles realizar un acto de empatía en virtud de un personaje histórico ficticio y buscar información al respecto para elaborar sus narraciones creativas, conforme avance el temario es bastante probable que en la mayoría de los casos se familiaricen con la metodología seguida y puedan realizar la actividad con mayor coherencia, empatía y agilidad.

Así, cada alumno abrirá un perfil en Blogger donde, a modo de diario personal, relatarán el día a día de los personajes que les sean asignados por el docente. En primera instancia, será conveniente cumplimentar el perfil del personaje con los datos ya facilitados por el profesor (Nombre, edad, estrato social y oficio, localización...) y elaborar, como primera entrada del blog, una breve presentación del personaje con el que van a trabajar durante toda la unidad (Imágenes 1 y 2).

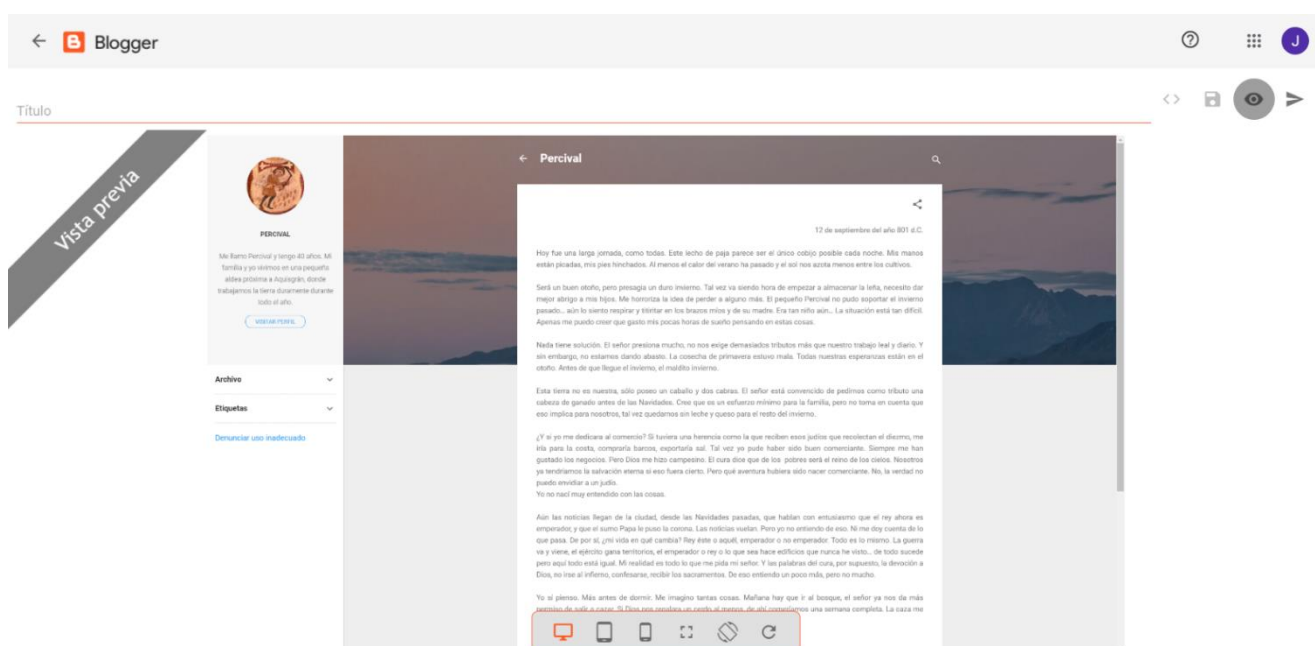
Figura 1. Perfil del personaje simulado en Blogger



Fuente: Blogger. Elaboración propia

Dicha presentación no debe consistir en la exposición de información aleatoria, sino, más bien, para situarnos espacio-temporalmente y prepararnos para el contexto histórico y cultural concreto con el cual van a trabajar a lo largo de la unidad. Para ello es muy importante que presten atención a la cronología empleada¹.

Figura 2. Primera entrada del Blog



Fuente: Blogger. Elaboración propia

Una vez elaborada esta primera entrada del blog, el docente irá proponiendo periódicamente una batería de propuestas de investigación (descripción de la ocupación laboral, del hábitat en que se emplaza, economía familiar, de las costumbres religiosas, alimentación, vestimenta...) sobre las cuales los alumnos deberán indagar y elaborar una entrada en el diario personal a ese respecto.

¹ En el ejemplo elaborado *ad hoc* para este trabajo queda reflejado en el perfil del blog (Figura 1) los datos facilitados por el docente que deben indicar de partida, una breve descripción del personaje y una primera entrada a modo de presentación (Figura 2) en los que se constata un acercamiento al contexto histórico más inmediato con el que se va a trabajar (familia campesina perteneciente asentada en el Imperio Carolingio durante el inicio del reinado de Carlo Magno en el otoño del 801 d.C.).

Por otra parte, enmarcada en una metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), también se podrán lanzar situaciones conflictivas más precisas en las que los alumnos deberán poner a prueba su capacidad de reacción, adaptación y resolución del contratiempo (concatenación de malas cosechas, plagas, epidemias, estallido de revueltas, invasiones, abusos señoriales...).

A su vez, sería interesante que pudieran incluir para el tratamiento de ciertas temáticas imágenes que respaldaran sus narraciones. En este sentido, dado que también se pretende brindar un espacio de mayor protagonismo a la Historia del Arte, tradicionalmente eclipsada por los contenidos históricos, se propondrá que elaboren, como mínimo, una recreación pictórica original de una escena cotidiana narrada en su diario personal simulando las tendencias artísticas características del contexto histórico y cultural con el que se trabaja². Esta es una buena forma de poner en práctica los contenidos artísticos aprendidos, de fomentar el visionado y búsqueda individual de recursos visuales con los que inspirarse y, además, impulsar la creatividad de los alumnos, tantas veces denostada en favor de otras destrezas.

Para la elaboración de estas recreaciones, además de tener claras las fuentes visuales que les sirvan de inspiración, deberán elaborar un dibujo a mano alzada y, posteriormente, repasarlo con rotulador para facilitar su vectorización³ mediante el software Vectormagic (Figura 3), que actualmente es de pago, o bien Vectorization.org, de libre acceso, aunque solo permite imágenes en blanco y negro.

² Si bien la elaboración del alumno, por fuerza mayor, es pictórica, no necesariamente por ello aquello que recree deba ser una pintura. Puede inspirarse también en obras arquitectónicas, escultóricas, vidrieras, mosaicos, objetos materiales como vasijas, etc.

³ Digitalización de la imagen.

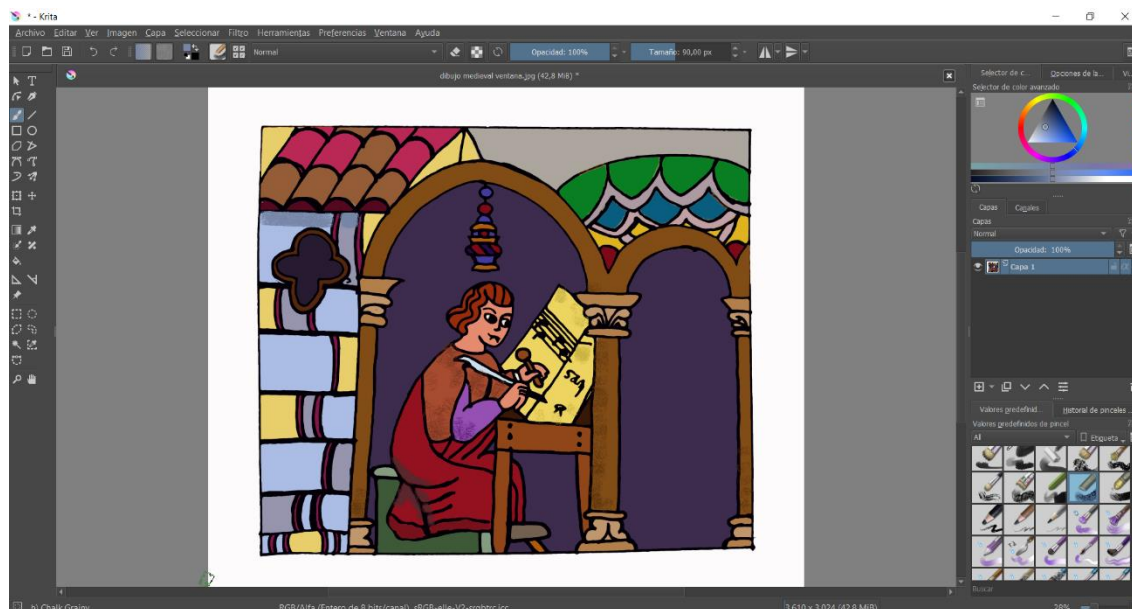
Figura 3. Vectorización del dibujo



Fuente: Vectormagic. Elaboración propia

Una vez, vectorizada la imagen será más fácil colorearla y añadir otros elementos decorativos mediante softwares de edición de imagen sencillos, como Paint, u otros algo más complejos como Photoshop o Krita (Figura 4).

Figura 4. Edición de la imagen



Fuente: Krita. Elaboración propia

Aunque esta parte del ejercicio pueda hacerse de forma material, sin recurrir a recursos informáticos, considero que, en una era tan sumamente digitalizada como en la que vivimos, es completamente procedente apostar por que los

alumnos se familiaricen con este tipo de herramientas informáticas. No obstante, en situaciones excepcionales que impliquen falta de medios o dificultades severas para desempeñar esta actividad, podría hacerse uso de una metodología analógica. Además, dado que se trata de un ejercicio que requiere de algo más de tiempo para planificarlo y llevarlo a cabo, se propondrá que se elabore, como mínimo, uno por cada unidad didáctica. Empero, quienes opten, voluntariamente, por añadir más recreaciones artísticas complementarias podrían tener, por su desempeño, una bonificación sumativa en su nota final.

Tal y como está planteada esta propuesta, los alumnos podrían trabajar su diario personal simulado semanalmente tras recibir las diferentes pautas de investigación o resolución de problemas lanzadas por el docente. Al cambiar de unidad didáctica y recibir un nuevo personaje, simplemente se modificaría el perfil de Blogger con los datos nuevos y se seguirían publicando las entradas en el mismo blog a continuación de las antiguas.

En cada cambio de unidad se trataría, también, de diversificar los perfiles encomendados a los alumnos. Es decir, que a lo largo de todo el curso puedan trabajar con perfiles de estratos sociales, género, cultura, procedencia geográfica etc. lo más plurales posibles. El objetivo no es tanto que interioricen los datos correspondientes a cada perfil trabajado, sino que sean conscientes de los cambios y dificultades a los que se ha visto expuesta la humanidad a lo largo de la historia, dando cabida a estratos de la sociedad tradicionalmente invisibilizados y rompiendo con construcciones identitarias que se han establecido desde la órbita política y nacionalista en los últimos siglos, cuando la realidad cultural histórica es infinitamente más rica y diversa.

Al final de cada entrada será importante que los alumnos señalen cuáles han sido las fuentes de información que han consultado para inspirarse en la narración de su nuevo episodio. Es importante que desde los primeros cursos de Secundaria se vayan familiarizando con este tipo de hábitos. Obviamente, dada su todavía falta de madurez cognitiva, será crucial la colaboración que pueda facilitar el docente en la obtención de unas fuentes de información que puedan adaptarse al entendimiento de que dispone cada alumno.

Cabe añadir también, que por la pluralidad de competencias y contenidos procedimentales que se trabajan en esta propuesta de intervención didáctica, podría englobarse perfectamente en un proyecto transversal en colaboración con los departamentos de Lengua, Plástica y Tecnología (estos dos últimos en relación a los ejercicios que requieren de destrezas artísticas y desempeño de softwares digitales). Esta colaboración interdepartamental, además de ayudar a los alumnos a trabajar determinados aspectos con mayor detalle y profusión, les liberaría de carga de trabajo al compartir dichas asignaturas criterios de evaluación común.

5.2.5. Materiales y recursos empleados

Para el desempeño de la actividad planteada en esta propuesta, a pesar de que se pueden emplear perfectamente materiales y recursos analógicos complementarios, se ha optado por apostar, en mayor medida, por las TIC a través del empleo de las herramientas que, a continuación, se describen:

- Ordenador, tablet o móvil: constituye el soporte básico para el desempeño de esta actividad. No sólo es fundamental para la obtención de información, ya que también se puede acudir a fuentes materiales, sino también para su elaboración final a través de Blogger. Dada la interfaz de esta última herramienta digital, es perfectamente compatible su utilización a través del ordenador, el propio o el de la escuela, tables o móviles.
- Blogger: se trata de una herramienta digital gratuita adscrita a Google que permite confeccionar y publicar bitácoras en línea. Se puede emplear a modo de diario personal, donde van surgiendo las entradas de forma cronológica. Es de muy fácil manejo y dentro de un mismo perfil se pueden elaborar distintos blogs. Se pueden introducir comentarios públicos, además de recibirlos mediante notificaciones de correo electrónico. Si no se desea que el blog sea público puede privatizarse su visualización y restringir los usuarios

que puedan acceder a él. Tiene la opción de emplearse y consultarse tanto desde el ordenador, como desde una Tablet o móvil.

- Vectormagic: se trata de un software de edición de imágenes, actualmente de pago, que permite vectorizar archivos en formato JPG, TIF, GIF, BMP, PNG. Así, pueden introducirse imágenes elaboradas a mano con la intencionalidad de que sus trazos se digitalicen y así sea más sencillo poder editarlos posteriormente. El manejo es muy sencillo: simplemente se sube el archivo y automáticamente se vectoriza con la posibilidad de descargarlo posteriormente. Soporta archivos bastante grandes y en color.
- Vectorization.org: es una alternativa gratuita a Vectormagic. Permite vectorizar automáticamente archivos de hasta 10 MB en formato JPG, PNG, PDF y JPEG, pero solo permite imágenes en blanco y negro.
- Krita: se trata de un software libre y en español de dibujo e ilustración digital. Si bien se puede optar por emplear otros editores como Paint o Photoshop, en la ejemplificación de esta propuesta se ha utilizado dicho software menos conocido e, igualmente, muy útil. Aunque su manejo no es tan sencillo o básico como Paint, su interfaz resulta bastante orgánica y clara, por lo que se puede trabajar con este editor de forma muy intuitiva. Además, para quienes encuentren dificultades a la hora de trabajar con esta herramienta, Krita ofrece un manual para principiantes muy clarificador que se pueden descargar desde [aquí](#). La experiencia con este software puede mejorar notablemente a través de su empleo por medio de una tableta gráfica.
- Recursos web: como se trata de una actividad muy prolongada en el tiempo no se exponen aquí cada una de las fuentes de información o repositorios empleados durante la duración del proyecto. No obstante, en el caso hipotético de ponerse en práctica esta propuesta didáctica, aquí se incluirían una relación de páginas de consulta, repositorios de fuentes primarias, imágenes u otros archivos, enlaces de YouTube, blogs didácticos, etc. en los cuales podrían apoyarse los alumnos para elaborar sus diarios personales. Lo más congruente sería disponer de un listado con estas referencias por cada

unidad didáctica, aunque tampoco se descartaría realizar recomendaciones personalizadas a aquellos alumnos que lo precisaran.

5.2.6. Evaluación de la actividad

Si bien no se puede establecer una ponderación exacta con respecto al porcentaje de valor acumulado total que tendría esta actividad dentro de la evaluación de cada alumno, dado que requiere de bastante constancia, ya que albergaría un reto nuevo cada semana, y exige, también, de bastante esfuerzo por parte del alumno, a mi parecer debería contar con un peso bastante considerable dentro de la nota final en detrimento de otras actividades mucho más mecánicas. No obstante, es un ejercicio lo suficientemente flexible como para adaptarse a prácticamente cualquier estrategia didáctica por parte del docente, dotándole de mayor o menor peso porcentual en función de los elementos trabajados a lo largo de su elaboración.

Los criterios de evaluación, estándares y rúbrica presentados a continuación están pensados para la evaluación de la totalidad del diario personal por cada unidad didáctica. Es decir, en cada unidad didáctica se volverían a emplear los mismos patrones de evaluación que los aquí expuestos.

- **Criterios de evaluación**

1. Adoptar un léxico y un discurso narrativo acorde al nivel esperado y a los contenidos conceptuales tratados.
2. Contextualizar óptimamente algunas de las características, procesos o eventos más destacables del periodo histórico trabajado dentro de sus construcciones narrativas.
3. Desarrollar elementos discursivos que denoten empatía histórica.
4. Implementar planteamientos y recursos artísticos creativos.

5. Asimilar las características y elementos definitorios más destacables de las corrientes artísticas más populares en los periodos históricos trabajados.
6. Adquirir hábitos de trabajo empleando medios tecnológicos y digitales.

- Estándares de aprendizaje

- 1.1. Emplea un lenguaje narrativo coherente con respecto al marco histórico y al tratamiento en primera persona del discurso (CCL, CPAA).
- 1.2. Redacta el diario personal haciendo uso de una gramática, ortografía y léxico acordes a su nivel académico (CCL).
- 2.1. Elabora un marco espacio-temporal y cultural ficticio y congruente con el contexto histórico de referencia, incluyendo episodios destacables de la historia que le confieran mayor realismo (CPAA).
- 3.1. Incorpora elementos empáticos o de conexión psicológica creíbles con respecto a la cotidianeidad del personaje trabajado (CSC).
- 4.1. Desarrolla elementos narrativos originales, que se alejan de discursos predecibles o demasiado parecidos a las fuentes de consulta empleadas (SIE).
- 4.2. Utiliza recursos artísticos creativos, que huyen de modelos de inspiración ya existentes (CEC).
- 5.1. Representa manualmente escenas ilustradas inspirándose en técnicas, soportes y elementos definitorios de las corrientes artísticas características de la época trabajada (CPAA, CEC, CD).
- 6.1. Consulta fuentes de información y repositorios de constatada fiabilidad presentes en la red (CD).

6.2. Emplea correctamente blogs digitales y software de edición en el diseño y presentación de su diario personal (CD).

- Rúbrica de la actividad

Figura 5. Rúbrica del Diario personal simulado

		EXCELENTE (8-10)	CORRECTO (5-7)	INSUFICIENTE (0-4)	PESO
CCL	REDACCIÓN / VOCABULARIO CONGRUENTE	La redacción gramatical y ortográfica es perfecta. Muy buena adaptabilidad al vocabulario y lenguaje histórico	Redacción gramatical y ortográfica correcta. Hay cierta coherencia léxica, pero se sigue abusando del presentismo	La redacción contiene numerosos errores gramaticales y ortográficos. El vocabulario es presentista y no es congruente con el tiempo histórico	10%
CD	FUENTES CONSULTADAS	Se emplean fuentes de información plurales y apropiadas para con los contenidos tratados	Se aprecia empleo de fuentes de información que, en su mayoría, son apropiadas para el desempeño de la actividad	No se consultan fuentes de información o, si se hace, la calidad de estas es bastante deficiente	10%
	MANEJO SOFTWARE	El manejo de los software es, en gran parte, impecable	Se constata un manejo de los software, en líneas generales, correcto, pero con pequeñas deficiencias	El manejo de los software recomendados es bastante deficiente y torpe	5%
CPAA	COHERENCIA HISTÓRICA	La adaptación al contexto espacio-temporal está muy bien trabajada. No se aprecian presentismos	Hay una clara intencionalidad de adaptarse al contexto espacio-temporal trabajado, aunque hay ciertas incongruencias o presentismos	No refleja ningún tipo de coherencia histórica. La contextualización espacio-temporal es nula o está plagada de errores	15%
CSC	PROFUNDIDAD Y COMPLEJIDAD DEL PERSONAJE	La construcción narrativa contiene muchos detalles psicológicos. El esfuerzo por empatizar con el personaje es muy grande	Aunque la narración del día a día del personaje no está excesivamente elaborada, se aprecian ciertos rasgos de empatía histórica en el discurso	El personaje trabajado es completamente plano. No se vislumbra ningún tipo de intencionalidad por trabajar con aspectos relevantes de la	20%

				vivencia del personaje	
SIE	CREATIVIDAD	Se vislumbra un gran esfuerzo por introducir elementos narrativos originales en la descripción del día a día de sus personajes	Si bien los episodios pueden ser algo predecibles, se aprecia cierta iniciativa por introducir elementos discursivos originales	Los episodios narrados carecen de cualquier atisbo de originalidad. Son copiados de las fuentes o excesivamente simples	5%
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Es constatable un gran esfuerzo de adaptación y resolución al problema planteado sin contradecir la coherencia histórica	Aunque hay ciertos errores de presentismo o incongruencias históricas, es palpable el esfuerzo por resolver o adaptarse al contratiempo planteado	No se aprecia esfuerzo alguno por intentar plantear una suerte de adaptabilidad del personaje al contratiempo lanzado por el docente	15%
CEC	ORIGINALIDAD	La ilustración es, en su mayor parte, completamente original en su composición. Recuerda poco o prácticamente nada a ejemplos existentes	Se introducen elementos originales dentro de la composición artística, aunque, en líneas generales, recuerde todavía bastante a ejemplos existentes	Las ilustraciones elaboradas son prácticamente copias de ejemplos existentes	5%
	CORRELACIÓN ARTÍSTICA	Hay un gran esfuerzo por asemejarse al estilo artístico modelo	Si bien no se es demasiado preciso en la adaptación estilística, la imitación recuerda, en líneas generales, al estilo modelo	El estilo empleado es completamente aleatorio; no se corresponde con ninguno de los estilos artísticos propios de la época	15%

Fuente: Elaboración propia

5.3. Revista digital colaborativa

5.3.1. Presentación de la actividad

En lo que respecta a esta segunda propuesta de intervención didáctica, se trata de una actividad enmarcada en la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) de tipo colaborativo. Como ya se ha expresado en apartados anteriores, no es una actividad cuyo planteamiento sea completamente innovador. El trabajo en la elaboración desde cero de periódicos, revistas, etc. como herramienta didáctica se emplea desde hace décadas, especialmente en el área de Lengua y Literatura. No obstante, pese a ser una herramienta reconocida, dada su laboriosidad no suele ser un recurso demasiado extendido.

En este caso, se propone la elaboración de un magazine digital, con un formato especialmente indicado para su visionado a través del móvil a través del software libre Lucidpress. Difiere de otras propuestas en que su extensión sería anual, con la publicación de un número nuevo por cada unidad didáctica impartida. Todos los contenidos en él albergados se adaptarán a una perspectiva espacio-temporal concreta por cada unidad didáctica y contarán con un cariz desenfadado, ameno y cotidiano.

5.3.2. Objetivos específicos

Con el desarrollo de esta actividad se pretenden alcanzar los siguientes objetivos para con los alumnos:

- Incentivar la iniciativa propia de los alumnos a la hora de proponer proyectos sobre los que indagar y trabajar de forma autónoma.
- Trabajar temas que puedan ser englobados dentro de los contenidos conceptuales propuestos, pero desde una órbita creativa y refrescante, persiguiendo el interés del lector.

- Fomentar entre los estudiantes una actitud creativa y proactiva mediante la cual persigan reinventarse constantemente y aportar ideas frescas que traten de huir de patrones demasiado convencionales.
- Cimentar el aprendizaje significativo dentro del aula desde una perspectiva totalmente práctica, motivante y desenfadada.
- Familiarizarse con el acceso y consulta a una amplia gama de fuentes de información desde las cuales tomar ideas con las que poder inspirarse a la hora de plantear su propuesta, así como obtener de ellas los recursos conceptuales necesarios para poder construir dicho proyecto.
- Alcanzar las destrezas suficientes en el manejo del software Lucidpress con el que poder elaborar una presentación bien distribuida y atractiva para su propuesta.
- Dominar un lenguaje narrativo congruente con los contenidos históricos tratados, pero, a la vez, ameno en pos de resultar atractivo para el público potencial.
- Adquirir la actitud y destrezas sociales necesarias para adaptarse a una metodología colaborativa en la que es fundamental organizarse, asignar ciertos roles, dialogar, compartir ideas y establecer unas pautas de trabajo.

5.3.3. Relación con documentos curriculares

Como en el caso del Diario personal simulado, el desarrollo de la siguiente propuesta didáctica para 2º de ESO se establece en base al Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra que figura en el Boletín Oficial de Navarra número 127, del 2 de julio de 2015, de acuerdo al Decreto Foral 24/2015, del 22 de 30 abril, que, a su vez, se adscribe dentro del marco legal expresado en la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Al igual que en la propuesta anterior, si bien el currículo navarro no establece explícitamente el tratamiento de contenidos procedentes de la Historia Social, se trata de una actividad completamente flexible cuyos contenidos pueden versar sobre multitud de facetas históricas. Aunque existe un deseo explícito por fomentar la indagación y divulgación de contenidos más bien procedentes de la Historia Social, cualquier otro tipo de contenido de carácter más factual, político, económico, etc. tiene igual cabida. El objetivo más importante es dotar a los alumnos de las competencias suficientes para organizarse de manera libre y autónoma, siendo ellos mismos los ideólogos de su propia estrategia de trabajo. Por tanto, es un proyecto en el que tienen mucho mayor peso los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales, que tan solo son la punta del iceberg.

En el caso hipotético de que el temario de la asignatura de Historia para 2º de ESO se distribuyera en las mismas seis unidades didácticas mencionadas anteriormente, se llevaría a cabo una revista digital nueva por cada una de ellas. En caso de no poder modificarse el currículo de tal manera, cabe reiterar el hecho de que se trata de un proyecto completamente flexible, por lo que se puede amoldar a la perfección a los contenidos impartidos. Si, siguiendo la LOMCE, contásemos con un bloque de Geografía durante el primer trimestre y los otros dos bloques correspondientes a Historia en el primer y segundo trimestre respectivamente, para lograr cierto equilibrio se podrían establecer para los contenidos de Historia 4 unidades didácticas, 2 por cada trimestre, repartidas de la siguiente forma: 2º trimestre (Época griega y Roma) 3º trimestre (Alta Edad Media y Plena/Baja Edad Media).

5.3.4. Descripción de su aplicación

De igual forma que con el Diario personal simulado, se trata de una propuesta pensada para la totalidad del curso escolar mediante la confección de una revista digital por cada unidad didáctica. Aunque su prolongación en el tiempo pueda parecer algo presuntuoso, cabe tener en cuenta que se trata de un proyecto colaborativo, lo que agiliza bastante el proceso.

Al inicio de cada unidad se les propondrá a los alumnos que, por grupos, elaboren diferentes secciones para una revista digital cuya ambientación se inspire en el periodo histórico correspondiente al temario impartido en ese momento, como si fueran ciudadanos de aquella época, pero con un toque presentista, desenfadado. Se persigue, sobre todo, que el aula disfrute con esta actividad, se sientan motivados e implicados en el proyecto. Es por eso que, en líneas generales se optará por elegir contenidos, o formas de presentarlos, que resulten atractivos, ingeniosos o divertidos para los posibles lectores. Para fomentar esta implicación, cabría la posibilidad de sugerir al Centro Escolar que publicase en una sección de su web oficial, cuenta de Facebook, etc. cada uno de los números de la revista elaborados por los alumnos, ya que el formato de edición del software empleado para la elaboración de este proyecto está especialmente pensado para su visionado a través de tablets y smartphones.

Parece más conveniente poner en marcha esta revista justo al iniciarse cada unidad ya que así los alumnos cuentan con más tiempo para elaborarlo, pueden ir tomando ideas a través de los contenidos impartidos, conectar con ellos y entenderlos mejor, diversificar las perspectivas, etc.

Así, una vez presentado el proyecto se confeccionarían los grupos de trabajo. Dichos grupos serían reducidos, con 3-4 miembros como máximo, y elaborados por el docente responsable de la asignatura. De entrada, se trataría de crear grupos heterogéneos, pero, a la vez, equilibrados. Es decir, buscando, por una parte, potenciar la sociabilidad entre miembros de clase menos cercanos entre sí, pero, a su vez, procurando asociar los alumnos con mayores dificultades en el ritmo de aprendizaje con aquellos con más facilidades o con una mayor madurez cognitiva y que sepan ayudarlos debidamente. No obstante, otro de los objetivos complementarios de este proyecto es que, dado que se trata de una actividad anual, los miembros de los grupos vayan rotando en cada unidad didáctica, fomentando la sociabilidad y diálogo entre toda la clase. Es importante que aprendan a trabajar con toda clase de compañeros, tanto con quienes tengan una mayor afinidad como con los que no tengan tanta.

Antes de iniciar el proyecto, se les indicaría que, a la vez que elaboran dicha sección periodística, deberán completar un Portafolio evaluable donde dejarán constancia de todos los pasos seguidos en la elaboración de su trabajo

(organización del grupo, número de sesiones, puntos tratados, fuentes de consulta, objetivos marcados, pasos seguidos, dificultades encontradas, etc.), ya que, aunque se emplearán diversas sesiones de trabajo dentro del aula a fin de que el docente pueda solventar dificultades o pueda observar de cerca cómo avanzan con el proyecto o cuál es la sintonía entre los miembros, contar con este tipo de herramientas es muy interesante para llevar un seguimiento más detenido del progreso y modo de proceder del grupo.

Ahora ya sí, una vez elaborados los grupos, se les dejaría un tiempo para que indagasen y recogieran de la red, u otro tipo de medios, materiales en los cuales inspirarse y sacar ideas para elaborar su propia propuesta de sección en la revista. Este primer paso, tal vez, sería más apropiado que lo llevaran a cabo de forma autónoma, fuera del horario escolar, dado que puede llevar bastante tiempo. Además, hoy en día, cuentan con medios tecnológicos más que suficientes para mantenerse en contacto constantemente y hacer un seguimiento colaborativo sumamente coordinado.

En una primera sesión de trabajo en el aula se pondrían en común los materiales recopilados y se le presentarían al docente las diversas ideas que tienen en mente para tratar de encarrilar la propuesta hacia un proyecto sólido. Aunque lo idóneo sería permitir que los alumnos tuvieran iniciativa propia a la hora de escoger su línea temática de trabajo, en una primera edición de la revista se les podría aconsejar acerca de las diversas posibilidades hacia donde enfocar su proyecto, tales como:

- Reportajes de guerra, como si ellos fueran los corresponsales en esas lizas y relatasen, en primera persona, los acontecimientos vividos y cómo lo vive la ciudadanía.
- Entrevistas a personajes relevantes.
- Sección gastronómica, con recetarios acordes a múltiples clases sociales.
- Tips de moda y belleza, siguiendo los usos y costumbres de la época.
- Reportajes habitacionales al estilo, por ejemplo, de “¿Quién vive ahí?” (La Sexta).
- Crónicas de sucesos acerca de eventos negativos de la época, ficticios o no, como catástrofes meteorológicas, epidemias, actos vandálicos, invasiones violentas, abusos de poder, etc.

- Crónicas de sociedad que relaten el desarrollo de determinados eventos sociales, ficticios o no, (bodas, banquetes, conmemoraciones, festejos, ceremonias religiosas...), intrigas entre clanes, familias, monarquías, etc.
- Espacios publicitarios distribuidos por toda la revista con productos de uso habitual en la época.
- Sección de acertijos y pasatiempos para comprobar cuánto se sabe del periodo tratado.
- Sección con libros, películas, videojuegos, u otro tipo de soportes, ambientados en la época y que tengan interés para su conocimiento.
- Tirada cómica, con viñetas, memes, etc.

Para facilitar la comprensión acerca de la relación lógica que estas secciones deberían tener con respecto a los contenidos conceptuales abarcados, se establece, a continuación, una ejemplificación de secciones para una revista hipotética enmarcada en la unidad didáctica de la Antigua Roma. Las siglas entre paréntesis (CC) hacen referencia a cada uno de los contenidos conceptuales generales especificados para este TFM entre las páginas 19-20:

- Reportaje a pie de calle acerca de las revueltas desatadas en Judea en el año 6 d.C. en contra del censo romano y lideradas por Judas de Galilea (CC1 / CC3 / CC5).
- Entrevista a Cicerón que nos abre las puertas de su villa marítima “Formianum”, su retiro a orillas del Golfo de Gaeta (CC1 / CC2 / CC4 / CC5).
- Crónica acerca del *percludere inquilinum* (bloquear al inquilino) por impago del alquiler a varios vecinos de una *insula* del barrio portuario de Ostia Antica (CC1 / CC2 / CC4).
- Acompañamos al excéntrico cocinero Marco Gavio Apicio al *macellum* (mercado) de Pompeya. Cocinamos con él Moretum y Salsa Cattabia (CC1 / CC5).
- Hablamos sobre las últimas tendencias en moda y joyería masculina: anillos con camafeos, fíbulas esmaltadas, túnica caracalla... (CC1 / CC5).

- Testimonio de un marinero: el miedo a las actividades de saqueo y secuestro practicadas por los piratas cilicios en el Mediterráneo bajo la complicidad de Roma (CC1 / CC2 / CC3).
- Crónica deportiva: la locura desbordante que originan las *furor circensis* (carreras de caballos) (CC1 / CC2 / CC5).
- Viñetas cómicas inspiradas en la compilación de chistes recogidos por el *Philogelos* (CC1 / CC2 / CC3 / CC5).
- Dilema social ante las obras hidráulicas para desviar el río Tíber y evitar, así, sus desbordamientos: ¿confabulación contra los designios divinos o lucha contra las fuerzas de la naturaleza? (CC3 / CC4 / CC5)

Como se puede ver, las posibilidades son muchas. Estos son solo algunos ejemplos, pero estaría bien que la iniciativa por ofrecer secciones diversas y originales procediera de los propios alumnos. Además, dependiendo de la extensión o dificultad de la sección elegida, podría considerarse que elaborasen más de un material si no son apartados demasiado dilatados o complejos. Cabe tener en cuenta que, a pesar de contar con todo el espacio temporal que abarca la unidad didáctica, deben realizar otro tipo de proyectos, no sólo para esta asignatura, sino también para otras, por lo que no se les puede exigir proyectos demasiado engorrosos.

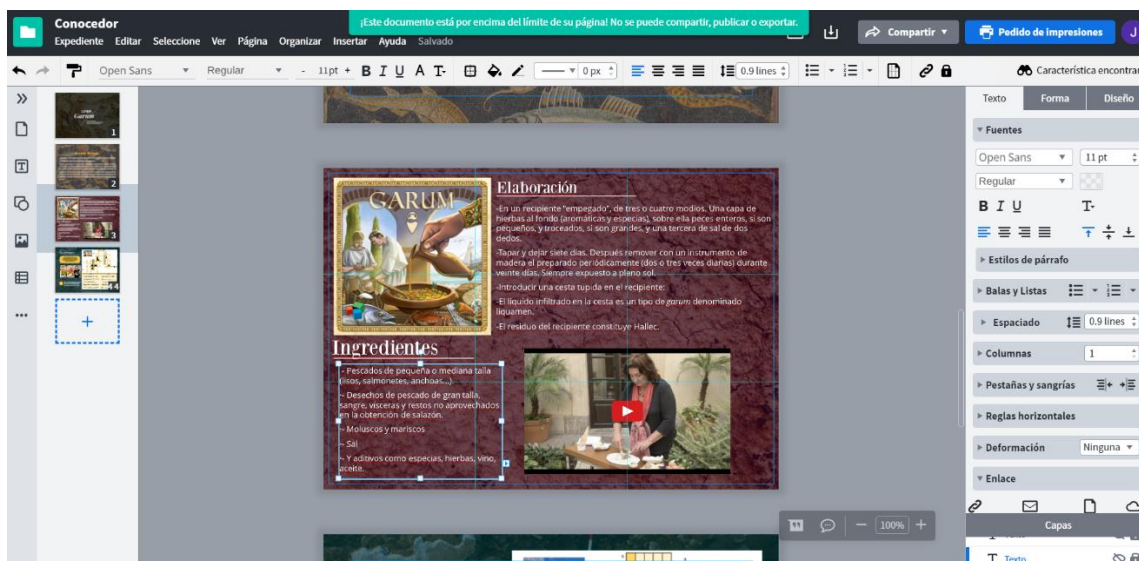
En este sentido, al igual que con la propuesta del Diario personal simulado, sería muy interesante enforzar esta propuesta de intervención didáctica como un proyecto interdisciplinar. Dada su naturaleza, podría encajar bastante bien, por ejemplo, con los departamentos de Lengua y Tecnología. Así, contarían con el respectivo respaldo docente para afrontar su propia iniciativa de una forma más profesional y ágil, además de que contarían con mayor tiempo para elaborar una propuesta mucho más atractiva y mejor trabajada. Se podrían introducir secciones nuevas más especializadas en dotar de coherencia narrativa y editorial a la revista, a través de la creación de una presentación sobre la temática que versa la revista, una portada, índice de contenidos, etc. U, por ejemplo, otro equipo encargado de unificar el formato de maquetación para

conferir al producto final una mayor armonía visual. Tanto el conocimiento de los géneros periodísticos como el empleo correcto de las TIC y de la maquetación digital, son aspectos que podrían encajar perfectamente en el currículo de dichas disciplinas.

Una vez establecida la línea de trabajo y sabiendo a ciencia cierta cuál va a ser la meta de cada equipo, comenzarían a recabar la información necesaria para dar forma a su sección y elaborar el boceto definitivo sobre el que trabajar, después, su edición previa a la maquetación. Esta sería, probablemente, la fase más extensa, donde cobra una especial atención su habilidad para consultar y respaldarse en las fuentes de información más adecuadas para su fin, así como donde se pone en mayor relieve la capacidad del grupo para tomar decisiones, organizarse y saber trabajar de forma colaborativa.

Completada esta fase de estructuración, pasarían a la elaboración de su sección en formato digital mediante el software libre Lucidpress. De contar con la colaboración del departamento de Tecnología, este proceso seguramente sería más rápido dado que podrían habilitarse una serie de sesiones para familiarizarse con dicha herramienta y lograr resultados más vistosos al contar con tiempo para explorar las múltiples posibilidades que ofrece. No obstante, de no producirse esta interdisciplinariedad, su manejo, de todas maneras, es muy sencillo e intuitivo, con muchas coincidencias con programas pertenecientes a Microsoft como Word o PowerPoint, por lo que no conllevaría dificultades de mayor relieve (Figura 6). Asimismo, al tratarse de un proyecto anual, conforme vayan avanzando las unidades didácticas ya contarán con experiencia previa para desenvolverse en este software con mayor agilidad. Cabe añadir, que Lucidpress ofrece la posibilidad de trabajar simultáneamente en línea entre diversos usuarios e, incluso, cuenta con un chat para dichos usuarios puedan comunicarse entre sí mientras hacen uso de la herramienta.

Figura 6. Maquetación con Lucidpress



Fuente: Lucidpress. Elaboración propia

Hay que reparar en el hecho de que la elaboración de esta revista perseguiría el fin último de ser presentada públicamente. Es decir, contaría con un público potencial real. Igualmente, como no se publicaría en formato papel, sino digital, esto elimina las limitaciones de precio que conlleva la impresión por lo nos expondríamos a un arco de posibilidades amplísimo para lograr que persigan un resultado visual lo más atractivo posible en pos de captar la atención del lector.

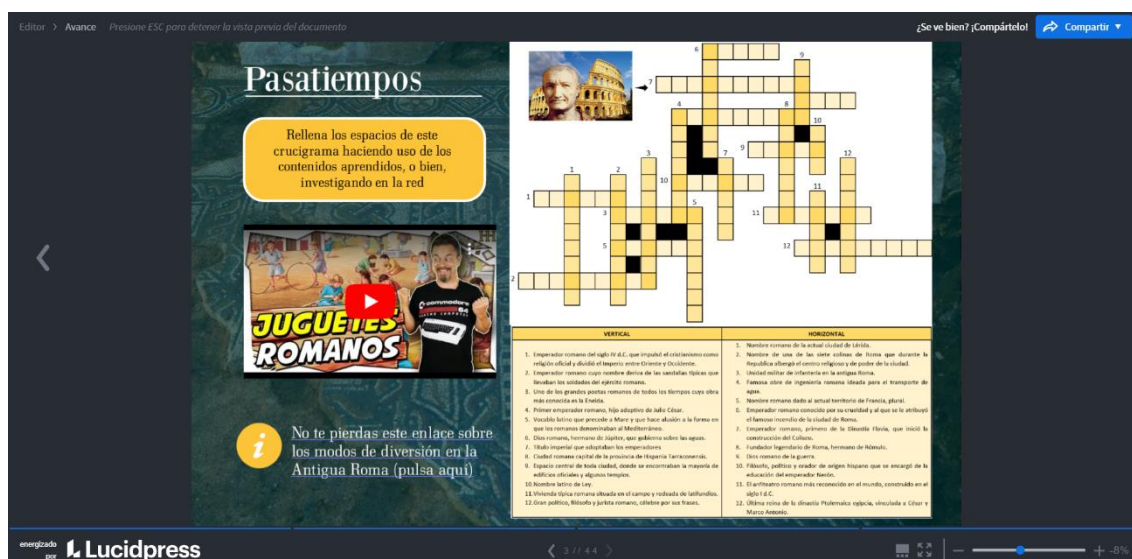
Por otra parte, dada la pluralidad de los contenidos que se integran dentro de dicha revista es probable que los alumnos no sólo requieran de esta herramienta de maquetación para presentar su proyecto, sino que también necesiten valerse de otros programas de edición como Krita, Photoshop, Windows MovieMaker o similares, Microsoft Office y un largo etcétera; tantos como la pluralidad de iniciativas creativas se propongan.

Finalmente, una vez que cada equipo haya dado por concluida la elaboración de su sección, se fusionarían todas en un mismo archivo de Lucidpress, acordando entre todos, si no existiera un equipo exclusivo dedicado a esta función, su distribución, portada, etc. Dado el visto bueno por todos los docentes implicados y los responsables directivos del centro educativo, ya se podría publicar en la red.

Ya publicado, Lucidpress ofrece la posibilidad de visualizar el archivo en tiempo real desde un enlace a su propio sitio web o bien descargarlo en formato PDF. Asimismo, la revista ya estaría editada en formato compatible con smartphones y tablets, presuponiendo que es desde allí desde donde más visitas se recibirían, aunque su visionado final desde el ordenador, como se observa en la Figura 7, es igualmente satisfactorio.

Como punto concluyente, cabe incidir en determinados aspectos. Como se ha podido observar, se trata de una actividad completamente plural y flexible, no hay un tratamiento exhaustivo de determinados contenidos conceptuales ya preestablecidos. Esto se debe a una concepción de la enseñanza de la Historia y, en general, de las Ciencias Sociales, no solo como una mera plataforma de acumulación de datos. Enmarcados en una legislación educativa que pretende, muy acertadamente, ensalzar la enseñanza en competencias clave, parece muy adecuado dedicar buena parte de los esfuerzos docentes a potenciar los contenidos procedimentales y actitudinales guiados por el hilo conductor de los conceptuales.

Figura 7. Visionado de la revista a través de enlace a Lucidpress



Fuente: Lucidpress. Elaboración propia

A pesar de que, como docentes provenientes mayoritariamente del ámbito de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte, especialmente entre los que somos novatos en la docencia, sentimos el impulso de encumbrar por encima de todo los contenidos conceptuales, cuantos más mejor, no se puede perder de vista el

hecho de que nos encontramos todavía con alumnos con un rango de edad mayoritario entre los 13-14 años, cuyo desarrollo cognitivo es todavía bastante dispar. Basar la mayor parte del peso de la disciplina de Ciencias Sociales en competencias memorísticas que, más pronto que tarde, van a acabar por olvidar, no parece, objetivamente, la estrategia más acertada. Más bien, desde mi punto de vista, los contenidos conceptuales de las Ciencias Sociales deberían ser el punto de partida o el hilo conductor para desarrollar toda una estrategia metodológica encaminada a fomentar, sobre todo, los contenidos procedimentales y actitudinales entre los alumnos ya que son precisamente estos los que a más largo plazo van a permanecer en ellos.

Cabe señalar, igualmente, que, al tratarse de un proyecto de recorrido anual, esto permitiría a lo largo del curso rotar periódicamente los grupos de trabajo, por lo que su componente social es también importante, favoreciendo la integración emocional del aula y trabajando por un mejor clima de grupo. También cambiarían las temáticas y tipologías de sección, por lo que sería un aliciente para que los alumnos se probasen e indagasen en múltiples registros.

Por tanto, esta propuesta, pese a no poder contar con un planteamiento absolutamente bien atado dada su flexibilidad, lo que sí integra es un tipo de aprendizaje totalmente competencial, basado en potenciar los aspectos procedimentales y actitudinales del currículo y desde una perspectiva atractiva y motivante para el alumnado y que, sobre todo, le concede mucha autonomía a la hora de trabajar, un valor sobre el que hay que comenzar a incidir en los primeros cursos de Educación Secundaria. Por otra parte, al restar peso a las competencias memorísticas, se equipararía mejor los diversos ritmos de aprendizaje presentes en el aula, potenciando las virtudes y capacidades propias de cada individuo, que pueden ser muy plurales y no coincidir con la acumulación y exposición de datos tradicional.

5.3.5. *Materiales y recursos empleados*

Como en la propuesta de intervención didáctica precedente, si bien es un proyecto que se puede llevar a cabo a través de medios analógicos, se ha optado

por apostar íntegramente por las TIC dado el contexto digital actual. Por otra parte, dada la pluralidad de contenidos que puede albergar cada sección y la diversidad de herramientas que pudieran precisar, se recogen aquí únicamente los materiales y recursos más esenciales, obviando, también, aquellos que tuvieran que ver con la elaboración manual del boceto de proyecto.

- Ordenador, Tablet o smartphone: Se trata de una de las principales herramientas para trabajar en este proyecto. La propuesta está enteramente pensada para realizarse y proyectarse sobre estos medios. Se tiene en cuenta que hoy en día es un recurso ampliamente difundido entre los adolescentes escolarizados. No obstante, podrían empelarse únicamente los facilitados por el centro o, en casos excepcionales, habilitar su elaboración por medios analógicos tradicionales.
- Fuentes y recursos web: Dada la pluralidad de contenidos que abarca esta actividad es imposible establecer una relación precisa de las fuentes consultadas. Asimismo, su elección depende de la línea temática que escoja cada grupo. No obstante, los alumnos contarían en todo momento con la supervisión y ayuda del docente para encontrar y seleccionar las fuentes de información y otros recursos que más se adecúen a las necesidades del proyecto.
- Lucidpress: Constituye el soporte digital básico sobre el que se asienta la totalidad del proyecto colaborativo. Es una aplicación online de libre acceso que permite crear contenidos digitales disponibles para imprimir o para visualizar en línea. Cuenta con herramientas de muy fácil uso, muy intuitivas y completamente pensadas para trabajar en equipo de forma simultánea. Ofrece multitud de plantillas ya preestablecidas para ser utilizadas o bien todo tipo de recursos para crearlas desde cero. Asimismo, es compatible con todo tipo de navegadores y es accesible para visualizarse desde cualquier soporte tecnológico (ordenador, Tablet, smartphone). Contempla la posibilidad de contratar un servicio especialmente indicado para proyectos escolares o universitarios.

5.3.6. Evaluación de la actividad

Se debe reparar en el hecho de que se trata de una propuesta en la cual contamos con el esqueleto de su estructura, los pilares básicos, pero cuyos contenidos específicos no se conocerían ni se podrían evaluar hasta ponerla directamente en práctica dentro de un aula. No obstante, cuenta con los suficientes contenidos procedimentales y actitudinales como para establecer unos parámetros básicos de evaluación. Por otra parte, cabe añadir que tras finalizar el proyecto colaborativo los miembros de cada grupo deberán rellenar unos formularios para evaluar numéricamente al resto de miembros de su equipo (actitud responsable para con sus compañeros y la tarea asignada, proactividad, iniciativa, liderazgo, escucha activa, asertividad, compañerismo, etc.).

- **Criterios de evaluación**

1. Emplear un lenguaje comunicativo coherente y atractivo para el lector.
2. Asimilar las pautas y hábitos necesarios en el empleo de las TIC para la elaboración de proyectos colaborativos creativos.
3. Transmitir contenidos conceptuales históricos de una forma novedosa, amena y poco convencional.
4. Adquirir la capacidad de trabajar en equipo, respetando roles y opiniones diversas, y persiguiendo objetivos comunes.

- **Estándares de aprendizaje**

- 1.1. Redacta la sección periodística de forma gramatical y ortográficamente correcta, empleando un lenguaje coherente con la intencionalidad del texto (CCL).

- 2.1. Sustenta el trabajo en fuentes y recursos de información plurales y fidedignos (CD / CPAA).
- 2.2. Elabora un proyecto cuyos medios de edición estén muy bien integrados, potenciados y presentados. Son accesibles y atractivos para el lector (CMCT /CD / CEC).
- 3.1. Integra los contenidos conceptuales impartidos en Historia a través de propuestas con base real o ficticia, pero bien cimentadas (CPAA / CCL / CD).
- 3.2. Emplea en su sección perspectivas novedosas para presentar su propuesta, recurriendo a elementos ingeniosos y creativos que amenizan su lectura (CCL / CPAA / CD / SIE / CEC).
- 4.1. Elabora un Portafolio donde queda constancia de los pasos organizativos y de trabajo seguidos por el grupo (CCL / CD / SIE / CPAA / CSC).
- 4.2. Completa un formulario de evaluación hacia sus compañeros para medir la calidad de su trabajo como equipo (CSC).

- Rúbrica de la actividad

Figura 8. Rúbrica Revista Digital colaborativa

		EXCELENTE (8-10)	CORRECTO (5-7)	INSUFICIENTE (0-4)	PESO
CCL	REDACCIÓN	Perfecta redacción. Lenguaje completamente en sintonía con la intencionalidad de la sección periodística	Se aprecia una correcta redacción en el trabajo y un intento de adaptarse al lenguaje narrativo idóneo para el contenido de su sección	La redacción contiene numerosos errores gramaticales y ortográficos. El lenguaje no es el apropiado para el contenido que ofrece	10%
CD / CMCT	CALIDAD FUENTES	El trabajo se sustenta en fuentes plurales y	Se observan fuentes consultadas, aunque podrían ser más	Las fuentes consultadas son inexistentes o, si las hay, su calidad	5%

		de constatada fiabilidad	plurales y de mayor fiabilidad	es bastante deficiente	
	MAQUETACIÓN	El software está muy bien empleado y aprovechado en todas sus dimensiones	Si bien se constata una utilización correcta del software, su uso es bastante limitado. Hay margen de aprovechamiento	La articulación de la sección periodística en Lucidpress es más bien caótica. No se emplean apenas las herramientas utilizadas por el software	10%
CPAA	CONGRUENCIA HISTÓRICA	Los contenidos históricos casan muy bien con la propuesta periodística, la contextualización histórica aprovecha muchos detalles	Aunque se emplean contenidos históricos, por lo general, coherentes, podría adoptarse una perspectiva algo más compleja	No hay rastro de contenidos históricos o, si los hay, no están bien documentados ni contextualizados, sean simulados o no	15%
	PORTAFOLIO	Se muestra de forma clara y detallada todas y cada una de las actividades, procesos y pasos realizados para llevar a cabo el proyecto	A pesar de apreciarse coherencia y cierta implicación, se podría profundizar más en los detalles del proceso de trabajo	No se constata demasiada coherencia. Denota una completa falta de implicación y organización en el trabajo	15%
CSC	COEVALUACIÓN	Basado en la puntuación obtenida en los formularios de evaluación entre pares			10%
SIE	INICIATIVA Y AUTONOMÍA PROPIA	La implicación es total. Aun contando con el asesoramiento docente, ellos mismos son muy proactivos a la hora de proponer iniciativas	Aunque la actitud general es de implicación en el proyecto, se depende todavía demasiado de las pautas del docente	La actitud general es de pasotismo. Existe poca iniciativa y se depende demasiado de las pautas y exigencias del docente	5%
	ORIGINALIDAD	La propuesta es completamente original e ingeniosa. Está muy bien trabajada	Se observan elementos originales dentro de la propuesta, pero que podrían haberse potenciado más	La propuesta ofrecida es bastante simplista. No aporta elementos llamativos ni muy trabajados	20%
CEC	RESULTADO VISUAL	La presencia visual de la propuesta está muy bien explotada. Resulta muy llamativa para el lector	Aunque, en líneas generales, la composición visual de la propuesta es agradable, podría ser más atractiva	La presentación estética de la propuesta grupal es bastante pobre. No llama la atención visualmente	10%

Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN

A la hora de exponer los argumentos a favor y en contra de llevar a la práctica dichas propuestas, así como su viabilidad, si bien considero que son muchas más las ventajas que de su puesta en marcha podrían derivarse, hay algunos aspectos negativos que deberían considerarse.

En primer lugar, cabe tener en cuenta que la suma de ambas propuestas contaría con un peso bastante considerable en la evaluación de la asignatura dado el esfuerzo que su realización supone. Por otra parte, hay que contemplar el hecho de que su duración en el tiempo sería muy prolongada. Ante estas dos circunstancias, es obvio que debería hacerse un análisis completamente exhaustivo acerca de la forma en que ambas propuestas encajarían en la programación anual del curso y en su relación con respecto al currículo seguido.

Ambas, son propuestas que exigen un gran trabajo previo por parte de los docentes antes de ponerse en práctica, especialmente en el caso del Diario personal simulado. Reparemos en el hecho de que por cada unidad didáctica se deben presentar y asignar numerosos perfiles ficticios con un perfil concreto. Estos no pueden elaborarse sobre la marcha, requieren de un trabajo concienzudo antes de iniciar el curso.

Pensemos en el caso de contar con un aula con unos 30 alumnos; si hemos establecido 6 unidades didácticas para la totalidad del curso eso supondría elaboración de unos 180 personajes ficticios. En el caso de seguir al pie de la letra el itinerario de la LOMCE y distribuir los contenidos históricos en 4 unidades didácticas, tendríamos que elaborar 120 perfiles ficticios. Podría darse el caso de querer elaborar perfiles diferenciados para cada uno de los grupos de un mismo curso académico, en caso de ser más de uno. Aunque, a mi parecer, podrían ser perfectamente compatibles los mismos perfiles repartidos entre los distintos grupos.

Dejando este hecho de lado, el trabajo no es, para nada, desdeñable. Cabe considerar que estos perfiles tampoco pueden ser aleatorios; deben estar diversificados en distintos estratos sociales, géneros, culturas, procedencias geográficas, oficios o edades. También los contratiempos introducidos a lo largo

de la actividad como elemento de resolución de problemas deben ser plurales y congruentes con la coyuntura trabajada. Además, dado que nos vamos a encontrar con muy distintos ritmos de aprendizaje dentro del aula, también hay que diversificar la complejidad de estos perfiles; elaborar perfiles más sencillos que tengan en cuenta a alumnos que presenten mayores dificultades de aprendizaje, así como otros de mayor complejidad y que supongan un reto para aquellos otros que cuenten con un desarrollo cognitivo más aventajado. Por otra parte, se debe comprobar que la información acerca del contexto histórico que acompaña a todos estos perfiles sea de fácil acceso para unos alumnos de 2º de ESO. Es decir, debemos cerciorarnos de que no van a hallar dificultades excesivas en su labor indagadora a través de las fuentes de información.

Como se observa, simplemente la elaboración de estos perfiles requiere de semanas o meses de planificación. Asimismo, hay que incluir el empleo de determinados software utilizados a lo largo de esta propuesta, con los cuales también habría que familiarizarse previamente para resolver las posibles dificultades o dudas con las que se encuentren los alumnos a la hora de manejarlas.

Su viabilidad, como vemos, requeriría de una fuerte colaboración e implicación entre todos los miembros docentes responsables de la asignatura para llevar a buen término la propuesta. En caso de llevarse a cabo como un proyecto interdisciplinar, en colaboración con otros departamentos del Centro, esto seguramente facilitaría y agilizaría el proceso de elaboración de la propuesta, aunque, como ya se ha dicho, habría que establecer una coordinación muy fuerte y dejar bien claras las líneas de trabajo y los criterios de evaluación considerados.

Por otra parte, cabría la posibilidad de que los objetivos esperados con la puesta en marcha de este proyecto no se cumplieran, que los alumnos no encajasen bien la actividad de empatía histórica, que les resultase muy compleja la labor de indagación que le precede o, simplemente, la sintieran como una actividad excesivamente reiterativa. Pero esto son suposiciones establecidas en un parámetro realmente negativo.

En lo que respecta a la actividad referente a la Revista digital colaborativa, inicialmente parece presentar menos problemas en su elaboración, aunque también es cierto que no es tan sumamente innovadora en su planteamiento metodológico. La mayor dificultad que podría surgir en su viabilidad es la escasa familiarización con el software sugerido, tanto entre los docentes como entre los alumnos. Obviamente, debería existir una investigación docente previa para tratar de recabar todas las posibilidades que ofrece dicha herramienta digital para poder anticiparse a cualquier posible contratiempo entre el alumnado. No obstante, como ya se ha mencionado en su respectivo apartado, es un software marcadamente intuitivo y de muy fácil manejo, por lo que sería extraño hallarse con dificultades verdaderamente alarmantes en este sentido.

Otro supuesto inconveniente sería, tal vez, que el Centro no accediese a publicar dicha revista en su web y redes sociales periódicamente. Esta circunstancia podría restar un componente de motivación e implicación entre el alumnado ya que contar con un público anónimo potencial es un gran aliciente a la hora de insuflar mas empeño en su labor.

Más allá de estos inconvenientes, dada la alta dosis de autonomía y flexibilidad temática de esta actividad es difícil precisar qué otros contratiempos podrían surgir en el desempeño de tal proyecto, más allá de los experimentados por los alumnos una vez puesto en marcha.

Atendiendo a las ventajas que ofrece la puesta en marcha de ambas propuestas se puede decir que sus aportaciones son interesantes y enriquecedoras. En primer lugar, el desempeño de sendas actividades simultáneamente es completamente compatible e, incluso, puede agilizar el proceso, ya que ambas adoptan una perspectiva social y empática, muy personal, como si ellos mismos fueran el sujeto histórico protagonista que vive, experimenta o sufre los hechos narrados. También el trabajo simultáneo en ambas actividades puede retroalimentar su trabajo y favorecer su capacidad creativa al buscar nuevos cauces de investigación sobre los cuales construir su narración personal, en el caso del diario, o de proponer una determinada sección, en el caso de la revista.

En ambas propuestas el componente digital es bastante destacado. Ello, además de acercarles al mundo tecnológico, que seguramente sea de vital importancia para sus itinerarios futuros, favorece una metodología de trabajo bastante autónoma y que se adapta perfectamente, por ejemplo, a una docencia que, por necesidad, requiera de un mayor peso telemático, como ha ocurrido con la actual situación de pandemia provocada por el virus Covid-19. Relacionado con esto mismo, son ejercicios que apuestan por familiarizar a los estudiantes con el acceso y selección de información, u otros recursos, lo cual requiere de una progresiva maduración en los procesos y criterios de búsqueda que van siguiendo a lo largo del curso. Esto, igualmente, tiene un componente importante de cara a los cursos venideros y a su futuro, en sí mismo.

Son actividades donde se desarrollan y evalúan la práctica totalidad de las competencias clave. Esto es algo de gran importancia, no solo por el hecho de que ofrece un plus de riqueza en cuanto a la pluralidad de destrezas que los alumnos ponen en práctica a lo largo de su elaboración, sino también en el sentido de que al diversificar tanto la esencia de los criterios evaluables son proyectos que atienden muy especialmente a las distintas necesidades o ritmos de aprendizaje presentes en el aula. También, al tener un componente de alta flexibilidad en sus planteamientos, en el caso de contar con alumnos que requiriesen de una atención especial, los parámetros seguidos a lo largo de ambas actividades podrían adaptarse perfectamente a sus necesidades (elaborando perfiles ficticios *ad hoc* más sencillos o ajustados a sus posibilidades / asignándole grupos cuyo perfil psicosocial sea más enriquecedor para él o tenga la capacidad de atenderlo y acogerlo mejor). Es decir, es completamente congruente con la atención a la diversidad. O, incluso, entre aquellos alumnos que puedan no presentar excesivas dificultades cognitivas, puede darles la oportunidad de mostrar otra serie de destrezas en las que son habilidosos sin verse mayoritariamente eclipsados por las metodologías memorísticas.

Sin perder de vista las competencias clave, se potencian encarecidamente la creatividad e iniciativa propia de los alumnos, que como se ha venido indicando a lo largo de todo este trabajo, tienen un papel crucial en la formación personal de los alumnos, en la de sus valores, su desarrollo cognitivo y, sobre todo, su

capacidad de enfrentarse y dar respuesta a los múltiples devenires, retos o circunstancias concretas a los que se puedan enfrentar en su día a día.

No se puede perder de vista el hecho de que al hacer una apuesta por el tratamiento de perspectivas que trascienden la visión nacionalista y elitista propias de la enseñanza tradicional de la Historia y ahondan en el trabajo con temáticas, culturas, colectivos y procedencias generalmente invisibilizadas, o poco explotadas, con ello se contribuye a la formación de concepciones identitarias plurales y concienciadas entre los estudiantes, alejadas de las tan habituales construcciones sociales patrimonialistas y de la visión corta de miras potenciadas por las órbitas políticas de turno.

Por último, pero no por ello menos importante, la focalización en el desarrollo de la empatía histórica es, a mi parecer, una de las mayores aportaciones que se pueden ofrecer a lo largo de dicha propuesta en la medida en que sus implicaciones generan una gran riqueza pedagógica entre el alumnado. Su puesta en práctica no solo favorece el tratamiento del pensamiento histórico o una mayor concienciación hacia los modos de vivir y sentir distintos a los de uno mismo o hacia las dificultades que puedan encarar colectivos o sociedades que nada tengan que ver con las propias, sino que también tiene un valor pedagógico en sí mismo.

Si bien el empleo de este recurso toma como hilo conductor empatizar con circunstancias y personajes situados en otro tiempo histórico, las destrezas y procesos cognitivos empleados para ello también pueden tener su reflejo en la formación de la propia identidad personal del alumnado que, obligado a ponerse en la piel de tan distintos personajes, el cambio de perspectiva realizado pueda tener su reflejo en sus propios sistemas de relación interpersonal para con los demás. Es decir, el empleo de este tipo de ejercicios puede repercutir en la formación real de ciudadanos más empáticos con su entorno, más abiertos a ayudar y mejor preparados para trabajar de manera colaborativa, como bien se hace en una de las propuestas presentadas, así como para, por ejemplo, en un contexto escolar específico, reducir determinadas conductas altamente hirientes como el Bullying o Cyberbullying.

7. CONCLUSIONES

Siendo consciente de que el presente TFM adolece de ser excesivamente ambicioso en los temas y objetivos que pretende abarcar dadas las limitaciones espaciales y la imposibilidad de haberlo podido trasladar a un muestreo parcial real durante el pasado periodo de prácticas debido a las circunstancias actuales, sí que hay determinadas líneas y apuestas metodológicas que han quedado en claro.

Por una parte, se ha realizado un importante esfuerzo por tratar de empatizar con la forma en que el alumnado de Educación Secundaria, en concreto el de 2º de ESO, encara la asignatura de Historia. Los contenidos conceptuales que establece el currículo de la LOMCE para este curso, si bien a nosotros, como docentes de hecho o en potencia, nos pueden parecer muy interesantes o extremadamente imprescindibles a la hora de interiorizarlos, desde mi punto de vista, su importancia radica, sobre todo, no en su conocimiento en sí mismo, sino, más bien, en el valor que presentan para convertirse en el hilo conductor a través del cual trabajar otra serie de competencias como la iniciativa personal, las destrezas digitales, la creatividad o la empatía.

Como se ha podido comprobar a través de la revisión de diversos estudios españoles, las Ciencias Sociales en nuestro país siguen estando dominadas por los contenidos conceptuales de índole política y factual y que, por mucho que desde la legislación educativa se inste a fomentar el desarrollo de competencias clave, emplean como recursos de evaluación las tradicionales metodologías memorísticas de siempre. Este trabajo pretende, precisamente, focalizarse en impulsar una estrategia totalmente contraria a estos hábitos todavía presentes en la didáctica de las Ciencias Sociales en España: fomentar la presencia de contenidos que ahonden en el individuo en sí mismo, sus vivencias y su entorno como sujetos históricos y aunar el empleo de grandes estrategias metodológicas de corte competencial que resten peso numérico a los tradicionales instrumentos memorísticos.

Todo ello obedece a la concepción propia de que, en el sistema educativo actual, a pesar de las más que bienvenidas innovaciones que ha ido

incorporando en los últimos años, se sigue fomentando y premiando la erudición, algo que no es negativo en sí mismo, pero que debería reciclarse y diversificarse en favor de otro tipo de destrezas. Hace tiempo que desde numerosas ramas como la Didáctica y la Pedagogía se insta a potenciar otra serie de habilidades más allá de la memorización. Sin embargo, por reticencias del profesorado de corte más clásico, por costumbre, o bien por falta de implicación docente o la comodidad de seguir empleando este tipo de estrategias que no requieren de mayor esfuerzo, quién sabe, los contenidos y estrategias memorísticas tradicionales siguen siendo las dominantes.

Tener una gran facilidad para retener información y plasmar en un examen todo lo memorizado, esta es una opinión personal, no convierte a nadie en un ser más inteligente, ni más competente, ni con ideas más ingeniosas y creativas, ni con mejor capacidad de respuesta frente a los problemas, ni, en general, en una persona más implicada y comprometida con su entorno. Tan solo tendrá su reflejo en una ponderación numérica concreta que, tal vez sí, le abra las puertas para acceder a determinadas instituciones educativas a las que otros compañeros no tengan posibilidad de llegar debido a que, quizás sí, su esfuerzo no ha sido el mismo, o, simplemente, sus habilidades cognitivas son otras.

Creo concienzudamente en que el sistema educativo, especialmente en referencia a los cursos que son de obligatoria asistencia, debe tomarse realmente en serio los preceptos e indicaciones transmitidas por la legislación pertinente. Debe restar peso a los procesos memorísticos y apostar con fuerza por una evaluación mucho más práctica y competencial. En nuestro campo en concreto, el de las Ciencias Sociales, teniendo como tenemos, la capacidad de influir en competencias tan enriquecedoras en la constitución de la identidad personal y sensibilidad de nuestros alumnos como son las Competencias Sociales y Cívicas o la de Conciencias y Expresiones Culturales la misión que se nos presenta es realmente crucial y ambiciosa.

Así, como convencida defensora del papel de la educación como pilar fundamental de enriquecimiento y evolución de toda sociedad, he querido transmitir con este trabajo una doble propuesta que, a mi parecer, plasme todas las conclusiones recogidas hasta el momento: ofrecer una alternativa atractiva a los clásicos contenidos políticos y factuales sobre los que se trabaja mayormente

en las Ciencias Sociales y decantar la evaluación hacia otro tipo de criterios que impliquen el desempeño de estrategias metodológicas encaminadas a respaldar un conocimiento mucho más práctico y competencial.

La aspiración principal de este TFM ha sido conectar con la perspectiva de un adolescente de la ESO cualquiera, que seguramente no sepa qué es lo que quiere para su futuro, no entienda por qué debe estudiar lo que debe estudiar ni, probablemente, se sienta motivado con ello.

Y, aunque posiblemente peque de ingenua e idealista dada mi falta de experiencia docente, creo firmemente en que es posible educar desde unos contenidos atractivos para los estudiantes, mucho más prácticos que memorísticos, que formen verdaderamente en destrezas, valores y actitudes y que, en general, preparen a las futuras generaciones para una mejor capacidad de respuesta e implicación en la coyuntura social que les toque vivir.

8. REFERENCIAS

- Bibliografía:

- De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A., García Ruiz, C.R., y de la Montaña Conchiña, J.L. (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad*, Cáceres, Universidad de Extremadura, (pp. 67-79).
- Gómez Carrasco, J., & Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio. History and history teaching*, 39, 30-16.
- Gómez Carrasco, J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez Carrasco, J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, (52), 52-68.
- Guerrero Romera, C., & Miralles Martínez, P. (2017). Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. *Clío: History and History Teaching*, (43), 2.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (65), 75-82.
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia escolar. En Hernández Carretero, A., García Ruiz, C.R., y de la Montaña Conchiña, J.L. (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura, (pp. 259-267).
- Merino, M. T. C., & Agustí, M. S. (2015). Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la ESO. En

- Hernández Carretero, A., García Ruiz, C.R., y de la Montaña Conchiña, J.L. (Eds.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura, (pp. 669-677).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). TALIS 2018 *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Molina Puche, S., Rodríguez Pérez, R. A., & Sánchez Ibáñez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia. *Clío: History and History Teaching*, (39), 31-23.
- Monteagudo Fernández, J., & López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161), 128-146.
- Monteagudo Fernández, J., Molina Puche, S., & Miralles Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 737-761.
- Monteagudo Fernández, J., & Vera Muñoz, M. I., (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3 Nov-Feb1), 229-254.

- Muñoz Brenes, T. (2018). Un día en la vida de una familia campesina de la Alta Edad Media: Un diario mental colectivo. *Estudios*, 117-140.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *II Congreso Internacional. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente* (pp. 140-154).
- Pagès, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309.
- Rodrigo Martín, I., & Rodrigo Martín, L. (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social: revista de investigación social*, (9), 311-351.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, (39).
- Santisteban, A., Pagès, J., Casas, M., & Tomás, C. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. *Educación primaria. Orientaciones y recursos. Madrid. Editorial Práxis*, 468, 129.
- Santos, A. R. P. (2013). Pedagogía construccionista en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Clío: History and History Teaching*., (39), 16-12.
- Sobrino López, D., & de Biedma, I. J. G. (2013). El trabajo con blogs en ciencias sociales, Geografía e historia. *Clío: History and History Teaching*., (39), 26-49.
- Trigueros Cano, F. J., & Molina Saorín, J. (2017). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. *Clío: History and History Teaching*., (43), 1.
- Vázquez Cano, E. (2012). Periodismo digital escolar. Clave en el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. *TecCom Studies: Estudios de Tecnología y Comunicación*, (4), 186-194.

- **Legislación:**

Catalunya. Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 d'agost de 2015, núm. 6945 [Consultado 26 de abril de 2020] Disponible en: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

La Rioja. Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12368-12730 [Consultado 26 de abril de 2020] Disponible en: http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946

Navarra. Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 2 de julio de 2015, núm. 127 [Consultado 26 abril 2020] Disponible en: <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/0>